سلسلة المعارف الإسلامية

التدريس:
طرائق واستراتيجيات





الإعداد والإخراج الالكتروني
www.almaaref.org



التدريس

طرائق واستراتيجيّات



الإعداد والإخراج الالكتروني
www.almaaref.org

اسم الكتاب : التدريس طرائق واستراتيجيّات
إعداد: مركز نون للتأليف والترجمة
نشر : جمعيّة المعارف الإسلاميّة الثقافيّة
الطبعة الأولى - ٢٠١١م - ١٤٣٢هـ



بيروت ـ لبنان ـ المعمورة ـ الشارع العام
تلفون: 01/471070 فاكس: 01/476142
www.almaaref.org
Email:info@almaaref.org



سلسلة المعارف الإسلامية

التدريس
طرائق واستراتيجيّات

إعداد

مركز نون للتأليف والترجمة

الإعداد والإخراج الالكتروني
www.almaaref.org


بسم الله الرحمن الرحيم

الفهرس

محور الأساليب والوسائل

محور استراتيجيّات التقويم

الملحق التطبيقي

المقدّمة

فـي إطار السعي لبناء شخصيّة متميّزة ورساليّة، ومن خلال عمله الدؤوب لجعل هـذه الشخصيّة متماسكـة ومنسجمة مع ذاتها ومحيطهـا، وبالتحديد فـي المستوى الرابع، رأى مركز نـون للتأليف والترجمة فـي جمعيّة المعارف الإسلاميـة الثقافيّة أن تدرج هـذه المادّة التدريبيّة لما لهـا من بعيد الأثر في توظيـف المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلّمون في سياق تربويّ هادف، وفي كلّ مجال من مجالات الحياة.

وبما أنّ العمليّة التربويّة كلّ متكامل لا يمكن تجزئته، وحيث التأثير المتبادل بيـن كلّ المكوّنات؛ فلكلّ موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه، ومحتواه، وموادّه التعليميّة، وأنشطته، وأساليب تقويمه؛ لذلك ينبغي للمدرّس أن يكون على دراية ووعي بأهداف المنهج ومحتواه؛ ليتمكّن من صوغ أهداف درسه، ويوطّن نفسه علـى امتلاك مختلـف طرائق التدريـس، تقليديّها وحديثها، ويختـار أنسبها، وأجداهـا؛ لتمكيـن المتعلّمين من استيعـاب المعارف، واكتســاب المهارات، وتشرّب القيم الّتي ينطوي عليها محتوى المنهج، وبالتالي تحقيق أهدافه.

وعليـه أفـردت هـذه الدراسة فـي عشريـن درسـاً وملحقاتـه بنموذجين تطبيقيّيـن، تناولت عناوين رئيسة في الأهداف التربويّـة ـ التعلّميّة والطرائق التدريسيّـة، كما في الأساليب والوسائل، وصولاً إلـى مرحلة التقويم، وانتهاءً بكيفيّة التخطيط لدرس نموذجيّ.

أمّـا المنهج المتّبع في هذه الدراسة فإنّـه اتّخذ المسار المبسّط بعيداً عن التعقيدات والتحليلات والاستنتاجات والنقاشات، باعتبار أنّ العمليّة التربويّة تشـكّل عالماً مفتوحاً على كلّ الآراء والنظريّات والـرؤى التربويّة وهي عديدة ومتنوّعـة، ولا يمكن في هذه الدراسة وهي عبارة عن مجموعة من الدروس أن تستوعب كلّ فنون التربية ورؤاها وفلسفاتها ومدارسها.

هـذه الدراسة هي عبارة عـن مجموعة من الخطوات والإجـراءات الأوّليّة لتحديـد الخطـوات الضروريّة فـي عمليّة التدريسـ لمنهجة تفكيـر المتعلّم، ليلتقي المعلّم والمتعلّم في تحديد الهدف والوصول إلى الغاية.

وليسـ بعيداً عـن ذلـك المفـردات والمصطلحـات التربويّة، حيـث إنّنا نجـد مدارس متعـدّدة المذاهـب والآراء في هـذا المجال، وهـذا لا يعني أنّ تلـك التحديدات والتعريفـات ومظانّ استخدام المفـردات خاطئة، وإنّما هي المدارس التربويّة.

وقـد تراود بعض المهتمّيـن أفكار مشروعة نحن لا نريـد من هذه الدراسة تنـاول الاتجاهات الفلسفيّة أو الفكرية لأنّهـا غير مفتوحة على مصراعيها في المجالين النظريّ ـ بما فيه الفلسفيّ ـ والتطبيقيّ، وإذا ما أريد القيام بمثل هذه الدراسـة فـإنّ المحتوى المعرفيّ لا شكّ أنّه سينحو فـي اتّجاه مغاير، وعليه لا بدّ من الإطلالة على فلسفة المدارس التربويّة، وحركة تطوّرها والمراحل الّتي مرّت بها، كما لا ينبغي الغفلة عن المنظومة القيميّة التّي تؤسّس لهذه المدارس، لا سيّمـا إذا ما أردنا تحويل هذه القيم إلى سلوكات للمستهدفين، وهو بطبيعة الحـال ما نصبـو إلى تحقيقه، وهذا ما لا تتّسع لـه دراستنا هذه، الّتي أعطيت هذه المساحة المحدودة من العناوين، والّتي أريد لها ـ كما سبقت الإشارة إليه ـ أن تشكّل إضاءة في هذا الطريق سائلين من المولى القبول والرضا.

مركز نون للتأليف والترجمة

محور الأهداف



١ ـ الأهداف التربويّة والتعليميّة:

التعريف ـ الصياغة ـ المستويات

٢ ـ الأهداف التربويّة والتعليميّة:

مصادر الاشتقاق والتصنيف

٣ ـ الأهداف السلوكيّة:

معايير الصياغة والمميّزات

الهدف العامّ



- أن يحيط المتدرّب باستراتيجيّـات التعلّم، ويحسن توظيفها في المجالات المناسبة.

الأهداف التفصيليّة:

- أن يتعرّف المتدرّب إلى الأهداف التربويّة والتعليميّة.
- أن يتبيّن المتدرّب طرائق التدريس.
- أن يتعرّف المتدرّب إلى أساليب التدريس والوسائل التعليميّة.
- أن يتعرّف المتدرّب إلى التقويم.
- أن يتمكّن المتدرّب من التخطيط للدرس.

يُتوقّع من المتدرّب في نهاية المستوى:

- أن يتمكّن من صياغة الأهداف التربويّة والتعليميّة، ويحسن توظيفها في المواقع المناسبة.

- أن يحسن التمييز بين طرائق التدريس المختلفة، وانتقاء الطرائق المناسبة وفق الأسس والقواعد المنظّمة.

- أن يستخدم الأساليب والوسائل المناسبة بنجاح لكلّ موقف تعليميّ.

- أن يوظّف التقويم بكلّ مستوياته في المجالات التعلميّة المناسبة.

- أن يتمكّن من تحضير درس نموذجيّ وفق الأهداف المرسومة.



الدرس الأوّل

التعريف ـ الصياغة المستويات



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يعرّف الأهداف التعلّميّة والتربويّة.
- يميّز بين الأهداف التربويّة والتعليميّة.
- يصنّف مستويات الأهداف التربويّة.





مقدّمة:

حدّد اللّه سبحانه وتعالى الغاية التي خلق لأجلها الخلق، في قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[١]. ومن الطبيعيّ أن يسعى الإنسان في ممارساته اليوميّة في الحياة إلى تحقيق أهدافه، هذه الأهداف المتعدّدة والمتنوّعة، الّتي منها ما يتحقّق بصورة سريعة وفوريّة، ومنها ما يتطلّب وقتاً قصيراً من الزمن لتحقيقه، ومنها ما يتطلّب تحقيقه عمراً بأكمله.

وتكتسي هذه الأهداف أهمّيّتها في كونها تزيد من مرونة المعلّم وتساعد في تمايز التعليم وجعله أكثر إنسانيّة. وما يُكسبه قيمة أكبر هو أنّه يجعل للعمل معنى ويعيّن له اتّجاهاً ويحدّد له الوسائل والطرق المناسبة، كما يسهم في مساعدة المعلّم لاختيار أساليب التقويم المناسبة الّتي تعطيه صورة حقيقيّة عن مدى ما حقّقه من أهداف، ليرصد من خلالها حركة المتعلّم ومدى قدرته على التحصيل ومدى التقدّم ومعرفة جوانب القوّة وجوانب الضعف لمساعدته على تنظيم جهوده نحو تحقيق الهدف.

(١) سورة الذاريات، الآية: ٥٦.

ذلك أنّ الّذي لا هدف له لا يعرف أين المنتهى، ولا يستطيع الجزم بأفضليّة طريقة على طريقة، ووسيلة على أخرى.

وبغيــة تحديد الأهداف بدقّة، ولكي لا نقع فــي فوضى المصطلح والالتباس، آثرنا أن نحدّد المفردات الأساس الّتي تتعلّق بمكوّنات العمليّة التعلّميّة التربويّة، كالتعلّم، الهدف، وما إلى ذلك.

تحديد المصطلحات

١- **التعلّم**: هو إحداث تغيّر مقصود في السلوك في الاتّجاه التربويّ المرغوب أو في اتّجاه الأهداف المرغوبة.

٢- **الهـدف**: هو وصف دقيق للأداء المستقبليّ الّـذي سيقوم المتعلّم بأدائه بعد الانتهاء من عمليّة التعلّم، ويكون الهدف مصاغًا في عبارة تصف ما سيكون عليه سلوك المتعلّم بعد اكتسابه الخبرة المطلوبة[١].

٣- **الهـدف التعليميّ**: هو السلوك المتوقّع حدوثه من المتعلّم نتيجة لحدوث عمليّة التعلّم (خبرة التعلّم) [٢].

٤- **الهـدف التربـويّ**: هوعبارة أو جملة تحدّد سلـوكاً مرغوباً يأمل المجتمع ظهوره لدى المتعلّم نتيجة مروره بخبرات التعلّم[٣].

الفرق بين الأهداف التربويّة والتعليميّة:

الأهـداف التربويّـة: أهـداف عامّة بعيدة المدى، تصاغ فـي عبارات تصف

(١) عدس، عبد الرحمن وآخرون، مقتبس من كتاب علم النفس التربوي ص ١٢٥.
(٢) الخطيـب، علـم الدين عبد الرحمن، الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ، مكتبة الفلاح - الكويت، ص٢١.
(٣) عدس، عبد الرحمن وآخرون، المرجع السابق، ص ١٢٥.

الغايات النهائيّة القصوى للتعليم.

الأهداف التعليميّة: أهداف قصيرة المدى، تصاغ في عبارات أقلّ عموميّة، تصف مخرجات تعليميّة محدّدة.

مستويات الأهداف التربويّة:

يمكـن تقسيم الأهداف التربويّة وفـق عموميّة صياغتها والزمن الّذي يتطلّبه تحقيقها إلى مستويات أربعة هي:

الغاية وتشتقّ منها كلّ الأهداف:

الغاية الكلّيّة ـ الأهداف العامّة ـ الأهداف متوسّطة المدى ـ الأهداف الخاصّة.

١ ـ الغاية الكلّيّة:

هي أهداف في مستوى عامّ جدّاً، يجب أن تحكم هذه الغاية سائر الأهداف، بل أن تكـون جميع الأهداف موصلة إليها ومحقّقة لها، مثال: العبوديّة للّه، وهي غاية دعوة النبيّ ﷺ، كما قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾[١].

٢ ـ الأهداف العامّة:

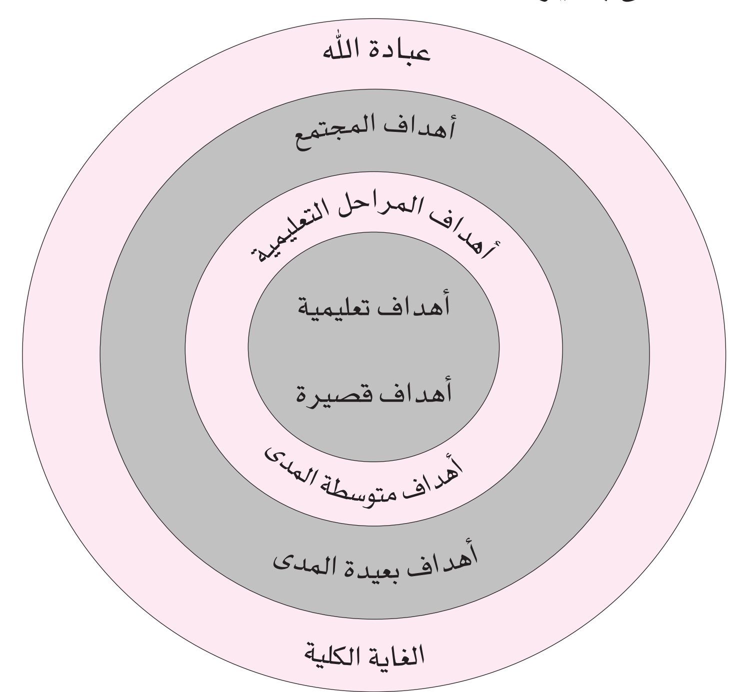
هـي أهداف تشتقّ من الغايات تعكس المبادئ الّتـي نرسّخ بها قيم المجتمع السائـدة عبر برامج ومضاميـن الدروس الّتي تُلقى فـي المدارس. تقدّم لمقرّر معيّـن أو برنامج دراسيّ أو مستوى مـن المستويات أو قسم من الأقسام؛ للتعبير عن الغايات في زمن قصير نسبيًا.

والأهداف في هذا المستوى تفتقر إلى التّحديد والواقعيّة، فهي عبارات عامّة جدًا يستريح لها القارىء فهمًا وتنظيرًا، ولكنّه يجد صعوبة في ترجمتها لخبرات

(١) سورة الذاريات، الآية: ٥٦.

تربويّـة، كمـا أنّ المتعلّم لن يجد خطـوات محدّدة يسير عليهـا، أو معالم بارزة ينتهـي عندها، لكنّهـا ضروريّة ولا بدّ منها، وما يليها مـن الأهداف يشتقّ منها، ويوصل إليها، ومن أمثلة هذه الأهداف:

- تحقيق البناء الإيمانيّ في نفوس المتعلّمين.
- رفع مستوى الصحة النفسيّة والاستقرار النفسيّ لدى المتعلّمين.
- عبادة الله على بصيرة.



٣ ـ الأهداف متوسّطة المدى:

هـي الأهداف الّتـي تختصّ بمرحلة دراسيّة أو عمريّـة، أو مدّة زمنيّة معيّنة، وهي تشتقّ من الأهداف العامّة وتوصل إليها، ومن أمثلة هذا المستوى:

- تكوين الاعتزاز بالإسلام ومبادئه.

- تنقية الدين من البدع والخرافات.

- تعريف المتعلّم بقدراته وإمكاناته.

٤ ـ الأهداف الخاصّة:

هــي أهداف خاصّة بوحدة دراسيّــة معيّنة، أو برنامج تربــويّ معيّن، وتشتقّ من المستوى المتوسّط، وهي أهداف محدّدة تحديداً دقيقاً وقابلة للقياس، ومن أمثلة هذا المستوى:

- معرفة المتعلّم بشروط الصلاة وأركانها وواجباتها.

- التفريق بين الركن والجزء في الصلاة.

- استطاعة المتعلّم تطبيق خطوات التفكير العلميّ(١).

وفــي ضوء ما تقــدّم تتأكّد ضرورة رسم الأهداف علــى مستوياتها كافّة، لما لهــا من دور في تصويب مسار العمليّة التعلّميّة، بحيث تصبح أكثر دقّة وواقعيّة، وعليه فهي تشمل كلّ المجالات التّي نهدف إلى تحقيقها.

(١) http://www. alwehdaschool.ahlamontada.net



الأسئلة

١ - بيّن أهميّة الأهداف.

٢ - تعاون مع زميل لك وقارن بين الأهداف الّتي وضعتها والأهداف التي وضعها زميلك.

٣ - هل من الضروريّ لأيّ معلّم تحديد الأهداف؟....... لماذا؟

٤ - بيّن الفروقات بين الأهداف التربويّة والأهداف التعلّميّة.

٥ - صنّف مستويات الأهداف التربويّة، وحدّد ميّزات كلّ واحدة منها.



مطالعة

التربية وعلاقتها بالقيم الاجتماعيّة

إنّ العلاقة بين التربية والقيم بصفة عامّة علاقة وطيدة ووثيقة، حيث لا يمكن أن نفصل بين التربية والقيم لأنّهما متلازمان ومتكاملان.

من هنا بدأت التربية تتحمّل المسؤوليّة في حلّ تلك الأزمة القيميّة الّتي تعاني منها المجتمعات بصفة عامّة، ولذلك أكّد علماء التربية منذ زمن بعيد على أنّ الاهتمام بتنمية الجانب القيميّ يمثّل وظيفة أساس للتربيّة.

فالتربيّة في جوهرها عمليّة قيميّة تسعى المؤسّسات التعليميّة إلى غرسها لدى أبنائنا، بل إنّ أهمّ ناتج للتربية هو أن تتّخذ لها مجموعة من القيم البنّاءة الدائمة الّتي تخضع لها الجماعة وتنظّم حولها حياة الأفراد والجماعات، وما لم يحقّق التعليم والدراسة هذا الهدف فإنّ فائدة المعارف والمهارات المكتسبة

تنعـدم، فالشخصـص المتعلّم الذي لا توجّـه معارفه وقدراته نحـو أهداف قيميّة يتّخذهـا لنفسـه يصبح خطـرًا على نفسه وعلـى المجتمع على حـدّ سواء. ومن الملاحـظ أنّ عملية البنـاء القيميّ ليست مسؤوليّة مؤسسـة اجتماعيّة بعينها أو منهـج دراسـيّ بعينه، ولكنّها مسؤوليّة كلّ من له علاقـة بعمليّة التربيّة سواء في إطار الأسرة أم المدرسة أم أيّ مؤسسة، ومن خلال كافّة الوسائل المتاحة للفرد في أيّ مجال وعلى أيّ مستوى.

فالتربية تسعى إلى تحقيق العمل النافع اجتماعيًّا والتعامل بين أفراد المجتمع من أجل الصالح العامّ، واستثمار الموارد والإمكانات المادّيّة والبشريّة، كما تعمل التربيّـة على غرس مبادئها في نفوس أفـراد المجتمع وتخطّط في ضوئها أسس العلاقـات الإنسانيّة الطيّبة بين أفـراد المجتمع. كما يقع على عاتق التربية بناء القيم عن طريق إعداد أجيال قادرة على تحمّل المسؤوليّة والإسهام بإيجابيّة في النهوض بأنفسهم والارتقاء بمجتمعهم.

كمـا تتّضـح مهمّة التربية ودورها فـي العمل على تفهّم الفـرد لقيم وعادات مجتمعـه الّـذي يعيش فيه، وذلك عن طريق تهيئة جوّ تربـويّ اجتماعيّ ينمو فيه الفرد ويتعلّم ويَرسخ في ذهنه وسلوكه قيم مجتمعه.

كمـا أنّ التربية تعمـل على ترسيخ القيم عن طريق مـا تستمدّه من المجتمع الّـذي توجد فيه، فالتربية الإسلاميّة تستمدّ قيمها من الدين الإسلاميّ الحنيف الّـذي يُمثّل مصدراً أساسـاً للقيم الّتي تحكمها، كما تعمـل التربية على ترسيخ القيـم ليس فقط عن طريـق الجانب النظريّ المعرفيّ فحسـب، بل من طريق الجـانب التطبيقيّ السلوكيّ(١).

(١) علي أحمد الجمل، «**القيم ومناهج التاريخ الإسلاميّ**»، ص٢٢-٢٤ (بتصرّف).





الدرس الثاني

مصادر الاشتقاق والتصنيف



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يتعرّف إلى أهمّيّة الأهداف في العمليّة التعلّميّة.
- يستذكر مصادر اشتقاق الأهداف التربويّة.
- يصنّف مجالات الأهداف التربويّة.
- يوظّف مجالات الأهداف التربويّة في العمليّة التعلّميّة.





أهميّة الأهداف التربويّة:

بعد استعراض مستويات الأهداف التربويّة، وتبيّن دورها في صياغة الشخصيّة الإنسانيّة لا سيّما في المجال التربويّ، نجد أنّ هذه الأهداف هي بمثابة البوصلة الحقيقيّة في اتّجاه تكوين الشخصيّة وتعزيز القيم الّتي تتربّى عليها، ويمكن أن نلخّص أهمّيّتها في نقاط، وهي أنّها:

١ - تشكّل نقطة البداية في التخطيط للعمل التربويّ سواء على المدى القريب أو المدى البعيد.

٢ - تُستخدم كدليل للمعلّم في عمليّة التدريس.

٣ - تساعد على وضع أسئلة للاختبارات المناسبة.

٤ - تمثّل الأهداف الإطار الّذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام صغيرة.

٥ - تساعد على تقويم العمليّة التعليميّة.

٦ - تشير إلى نوع النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلّم الناجح.

٧ - تمثّل معايير مناسبة لاختيار أفضل طرق التدريس[١].

(١) الخطيب، علم الدين عبد الرحمن، المرجع السابق، ص٢٠٧ إلى ص٢١٧.

مصادر اشتقاق الأهداف التربويّة:

من أبرز المصادر التي تُشتقّ منها الأهداف التربويّة ما يلي:

١ ـ المجتمع وفلسفته التربويّة وحاجاته وتراثه الثقافيّ.

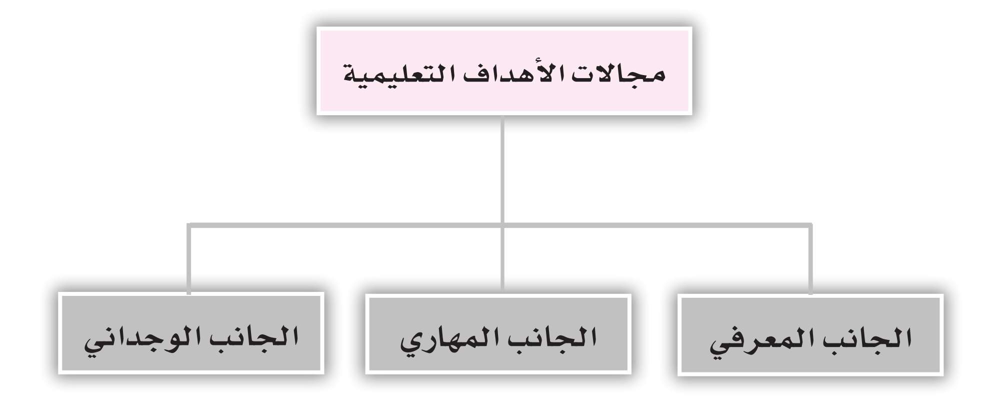
٢ ـ خصائص المتعلّمين وحاجاتهم وميولهم ودوافعهم وقدراتهم العقليّة وطرق تفكيرهم وتعلّمهم.

٣ ـ مكوّنات عمليّة التعلّم، وأشكال المعرفة ومتطلّباتها، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التطوّر العلميّ والتكنولوجيّ.

٤ ـ اقتراحات المختصّين في التربيّة والتعليم وعلم النفس.

٥ ـ دوافع ورغبات واتّجاهات معدّي المناهج التربويّة، والمعلّمين المشاركين في إعدادها وتنفيذها.

تصنيف مجالات الأهداف التعليميّة:



حظيت الأهداف التربويّة باهتمام واسع من قبل التربويّين، الّذين عمدوا إلى تصنيفها في مجالات ثلاثة، وهي: المجال المعرفيّ والمجال الوجدانيّ والمجال المهاريّ:

١ - **المجال المعرفيّ**: ويتضمّن الأهداف الّتي تؤكّد النتائج العقليّة المتوقّعة من المتعلّم، ويضمنها الخبراء إلى جانب ذلك الميدان الفكريّ والعمليّات الفكريّة المختلفة كالإدراك الحسّي والتمييز وتجريد المفاهيم، ويشتمل هذا المجال على عدّة تقسيمات وهي:

التذكّر: ويعني العمليّات الّتي تبيّن مدى إدراك المتعلّم للأفكار بالمفهوم الحرفيّ البسيط لها.

الفهم: هو القدرة على إدراك أو استيعاب معنى المادّة أو النصّ.

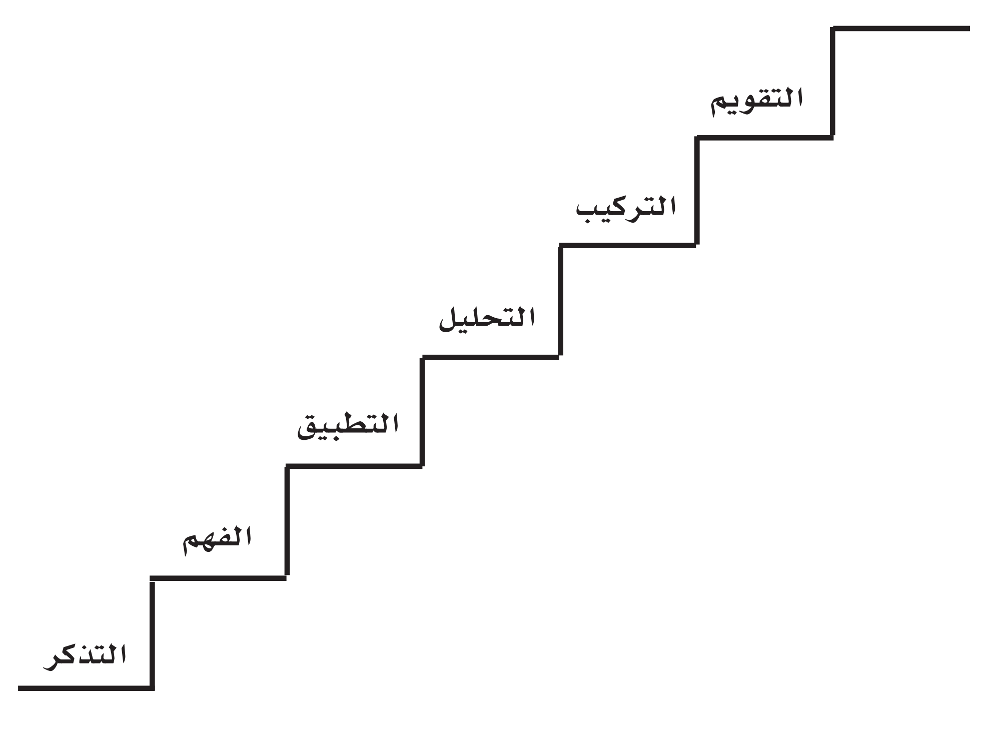
التطبيق: يعني العمليّات الّتي تبيّن قدرة المتعلّم على نقل ما يتعلّمه في موقف تعليميّ إلى مواقف أخرى جديدة.

التحليل: تعني قدرة المتعلّم على تحليل الأشياء إلى عناصرها وتحليل العلاقات في ما بينها.

التركيب: يعني قدرة المتعلّم على تنظيم العناصر والأجزاء مع بعضها بعضاً.

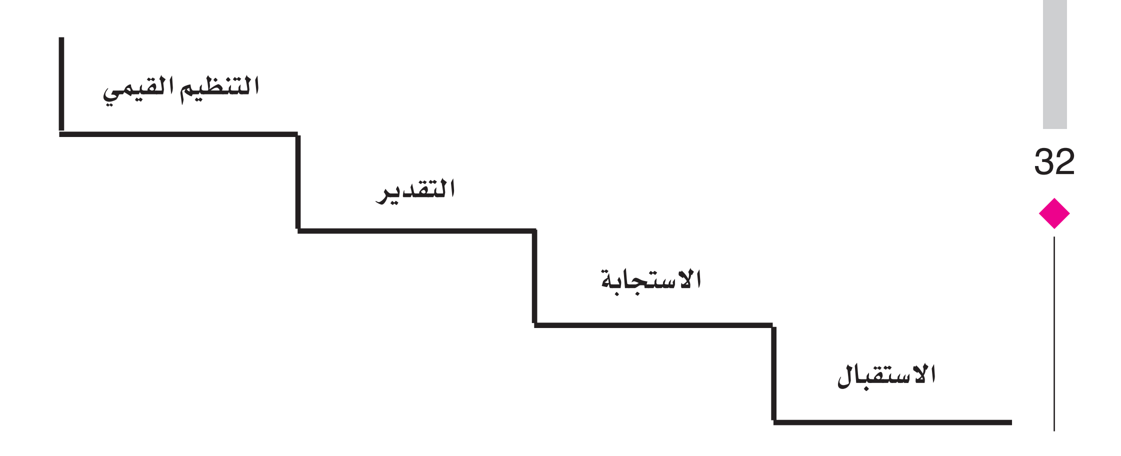
التقويم: يعني قدرة المتعلّم على إصدار الأحكام على الأفكار والأشياء والأعمال[١].

(١) سعادة، جودت، استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية - دار الثقافة للنشر والتوزيع - القاهرة، الطبعة الأولى ١٩٩١ م، ص ١١٣، ص ١٤٦.



ملاحظة: يعطي هذا التدرج حنوء للمهارة والقدرة الأعلى للمقدرة أو للقدرات السابقة لها.

٢ - **المجال الوجداني**ّ: هو المجال الّذي يصف تغيّرات في الاهتمام والاتّجاهات والقيم، ومن هذه المستويات:



الاستقبال: هو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع بحيث يصبح المتعلّم مهتماً به. ويبدأ هذا المستوى في وقت يتوجّب فيه على المعلّم أن يجذب انتباه المتعلّم إلى موقف يتوجب فيه على المتعلّم نفسه أن يولي اهتمامًا بموضوعه المفضّل.

الاستجابة: هي مستوى الرضى والقبول أو الرفض والنفور. وتزداد الفاعليّة هنا عن المستوى السابق.

التقدير (Valuing): يعني هذا أنّ الفرد يرى أنّ الشيء أو الموضوع أو الظاهرة لها قيمة.

تكوين نظام قيميّ (Organization): يكتسب الفرد من تفاعلاته مع الحياة والمجتمع والثقافة قيماً متعدّدة وهو إذا وصل إلى درجة كافية من النضج فإنّه يبدأ في بناء نظام لهذه القيم خاصّة به تترتّب فيه قيمة الاتصاف بتنظيم أو مركّب قيميّ، والإيمان بعقيدة القيم الّتي يتبنّاها الفرد على هذا المستوى تكون قد وجدت لها مكانًا في الهرم القيميّ له وأصبحت ضمن نظام يتوفّر فيه توافق واتّساق داخليّ يتحكّم في سلوك الفرد[1].

٣ - **المجال النفس حركيّ (المهاري):** هو المجال المهاريّ خاصّة ما يتّصل بتنمية الجوانب الجسميّة الحركيّة والتنسيق بين الحركات.

الملاحظة: تمثّل أقلّ المستويات الستّة تعقيدًا حيث يتركّز الاهتمام فيها على استعمال أعضاء الحسّ للحصول على أدوار تؤدّي إلى النشاط الحركيّ الذي يتمّ من خلاله إدراك الأشياء.

المحاكاة: وتشير إلى قيام المتعلّم بنوع من العمل يجرّب فيه ما لاحظه وأدركه.

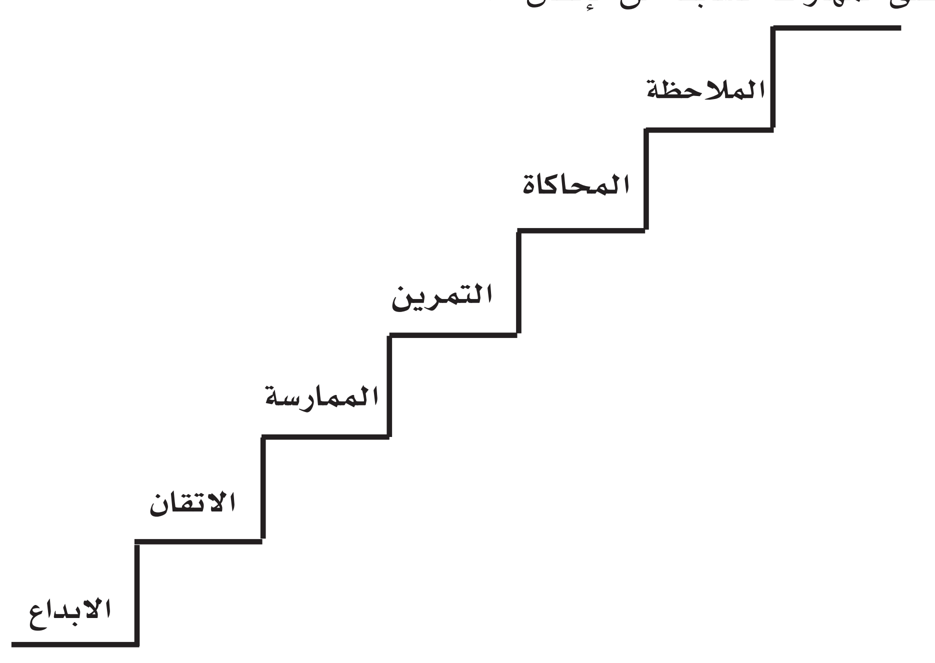
التجريب: وفيه يمارس المتعلّم ما لاحظه أو أدركه في المستوى الأوّل، وما قام بتجربته في المستوى الثاني. وهذه الممارسة هى الّتي تؤدّي بدورها إلى المستوى الرابع.

(١) سعادة جودت، المرجع نفسه، ص ١٧٥، ص ٢٠٣.

الممارسة: ويهتمّ هذا المستوى المتمثّل فى التعويد أو الآليّة بإجراءات العمل عندما تصبح الاستجابات الّتي تمّ تعلّمها اعتياديّة وتتمّ دون أدنى تعب لا سيّما بعد تكرارها.

الإتقان: ويتمثّل في الاستجابة الظاهريّة المعقّدة حيث الاهتمام بالأداء الظاهر للحركات، وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدّقة والوقت والمهارة فيها بأقلّ درجة من الجهد.

الإبداع: الّذي يتمّ فيه التركيز على إيجاد أنماط جديدة من الحركات مبنيّة على المهارات السابقة من الإتقان[١].



ممّا تقدّم يبدو أنّ المتابعة الدقيقة لمختلف المستويات التربويّة وبمراحلها كافّة، تؤدّي إلى تكوين نظام قيم تؤهّل الفرد وتجعله قادرًا على الانخراط في السلك الاجتماعيّ، يتفاعل مع الحياة وكلّ ما يحيط به.

(١) سعادة، جودت، المرجع نفسه، ص ٢٣٥، و٢٧٠، و٢٧٧.

الأسـئـلـة

١ ـ بالتعاون مع زملائك بيّن أربع أهمّيّات لتحديد الأهداف.

٢ ـ حدّد أبرز المصادر الّتي تشتقّ منها الأهداف التربويّة.

٣ ـ حدّد المجال الّذي تنتمي إليه التقسيمات التالية:

المحاكاة ـ التجريب ـ الممارسة ـ الإتقان ـ الإبداع: ....

الاستقبال ـ الاستجابة ـ التقدير ـ تكوين نظام قيميّ: ....

التذكير ـ الفهم ـ التطبيق ـ التحليل ـ التركيب ـ التقويم: ....

مطالعة

القيم الاجتماعيّة

يمكن تعريف القيم الاجتماعيّة بأنّها مجموعة من الاتّجاهات العقليّة الّتي تكوّن فيما بينها جهازاً شبه مقنّن يستخدمه الإنسان في قياس وتقدير المواقف الاجتماعيّة.

وتمرّ القيّم بمراحل عديدة حتّى تستقرّ وتصبح هي الوحدات المعياريّة في الضمير الاجتماعيّ لدى الإنسان. وأثناء هذا التطوّر والنموّ تأخذ القيمة الاجتماعيّة صفة الثبات النسبيّ.

والقيمة تمثّل ركناً أساساً في تكوين العلاقات البشريّة، إذ إنّ القيمة هي الّتي تنتج السلوك، والسلوك «**التفاعل الاجتماعيّ**» هو الّذي يؤدّي إلى تكوين شبكة العلاقات البشريّة، وهذه الأخيرة تؤثّر مرّة أخرى في تكوين القيم وتطويرها.

مكوّنات القيم: تتكوّن القيم من ثلاثة مكوّنات رئيسيّة هي:

١. **المكوّن المعرفيّ**: ويشمل المعارف والمعلومات النظريّة، وعن طريقه يمكن تعليم القيم، ويتّصل هذا المكوّن بالقيمة المراد تعلّمها وأهمّيّتها وما تدلّ عليه من معانٍ مختلفة.

وفي هذا الجانب تُعرف البدائل الممكنة وينظر في عواقب كلّ بديل، ويقوم بالاختيار الحرّ بين هذه البدائل.

٢. **المكوّن الوجدانيّ**: ويشمل الانفعالات والمشاعر والأحاسيس الداخليّة، وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معيّنة، ويتّصل هذا المكوّن بتقدير القيمة والاعتزاز بها، وفي هذا الجانب يشعر الفرد بالسعادة لاختيار القيمة ويعلن الاستعداد للتمسّك بها على الملأ.

٣. **المكوّن السلوكيّ**: وهذا الجانب هو الّذي تظهر فيه القيمة، فالقيمة تترجم إلى سلوك ظاهريّ، ويتّصل هذا الجانب بممارسة القيمة أو السلوك الفعليّ والأداء النفسيّ حركيّ، وفي هذا الجانب يقوم الفرد بممارسة القيمة وتكرار استخدامها في الحياة اليوميّة[١].



(١) نورهان منير حسن، «**القيم الاجتماعية والشباب**»، ط،الإسكندرية، دار الفتح للتجليد الفني، ٢٠٠٨، ص ١٣٦ ـ ١٣٧.



الدرس الثالث

الأهداف السلوكيّـة
معايير الصياغة
والمميّـزات



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يستذكر شروط صياغة الأهداف السلوكيّة.
- يسمّي الخطوات والمعايير المعتمدة في صياغة الأهداف السلوكيّة.
- يتعرّف إلى مميّزات مجالات الأهداف السلوكيّة.
- يتبيّن عيوب صياغة الأهداف السلوكيّة.
- يلتزم بمعايير صياغة الأهداف السلوكيّة.
- يستخدم المجالات السلوكيّة في العمليّة التعلّميّة.



تعريف الهدف السلوكيّ:

يُعرَّف الهدف السلوكيّ بأنّه وصف دقيق وواضح ومحدّد لناتج التعلّم المرغوب تحقيقه من المتعلّم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس[١].

شروط صياغة الأهداف السلوكيّة:

لأهميّة الأهداف السلوكيّة في العمليّة التعلّميّة والتربويّة، سعى التربويّون إلى وضع شروط لصياغة هـذه الأهداف لكي يتحقّق المبتغى منها، ويتمثّل ذلك في عدّة نقاط، منها:

١ ـ صياغـة الهـدف بشكل صحيح، وتوضيح ما سيقدر المتعلّم على القيام به خلال الحصّة أو عند الانتهاء منها.

٢ ـ صياغة الهدف بشكل يجعله قابلًا للقياس.

٣ ـ صياغـة الهـدف التعليميّ بشكل يعكس ناتج التعلّم، وليس عمليّة التعلّم ذاتها، أو موضوع التعلّم، لأنّ الموضوع لا يمثّل الهدف المراد تحقيقه لدى

(١) الصالح، بدر ـ مذكّرة خاصّة للأهداف السلوكيّة ودورها في العمليّة التعليميّة عام ١٤١٥ هـ.

المتعلّم، ولكنّ الهدف التعليميّ يعكس ما يمكن أن يستفيد منه المتعلّم أو يخرج به من موضوع التعلّم، حتّى لا تكون المادّة الدراسيّة هدفاً بحدّ ذاتها[١].

خطوات ومعايير صياغة الأهداف السلوكيّة:

أن + **فعل سلوكيّ** + **المتعلّم** + **محتوى الهدف** + **معيار الأداء**[٢].

- بدء الهدف بالفعل السلوكيّ الّذي يصف السلوك المرغوب أو النشاط المطلوب من المتعلّم بطريقة دقيقة وواضحة.
- وضع محتوى الهدف بعد الفعل السلوكيّ، وفيه يتمّ وصف المادة التعليميّة الّتي سيحاول الهدف علاجها.
- وضع مستوى الأداء، وفيه يشير إلى الحدّ الأدنى للسلوك بطريقة يمكن قياسها أو ملاحظتها.
- يجب أن يصاغ الهدف السلوكيّ بلغة المستقبل، لأنّ السلوك المتوقّع سلوك مستقبليّ.
- وضع شروط يمكن في ضوئها الحكم بأنّ الهدف تحقّق أم لا.
- يجب أن يصاغ الهدف السلوكيّ من وجهة نظر المتعلّم نفسه.

(١) عمر، إيمان، طرق التدريس، عمان ط ١، ٢٠١٠ م، ص ٢٦٦.

(٢) عايل، حسن والمنوفي، سعيد جابر - المدخل إلى التدريس الفعّال الرياض - الدار الصولتية للتربية - ١٤١٩هـ، ص ٣٩.

نماذج لكتابة أهداف سلوكيّة :

مثال لكتابة هدف سلوكيّ	يبدأ الهدف بكلمة أن	من بين الأفعال السلوكيّة المبيّنة أو ما يشابهها	كتابة كلمة تلميذ أو متعلّم	أيّ عنصر من العناصر الّتي يحويها الموضوع	ضبط الهدف بأيّ ضابط أو تحديد الوقت لفهم المعلومة بالدقيقة أو الساعة... وهو ما يعرف بالمعيار الكمّيّ أو الكيفيّ أو الظرفيّ.
هدف معرفيّ	أن	يستخرج	المتعلّم	الفاعل مع ضبطه بالشكل، أو تحديد علامة إعرابه.	
هدف نفس – حركي (مهاريّ)	أن	يرسم	المتعلّم	خريطة الفتوحات الإسلاميّة مع كتابة البيانات على الرسم في دقيقة.	
هدف وجدانيّ	أن	يقدّر	المتعلّم	قيمة العلماء في تطوير العلوم.	

مميّزات صياغة الأهداف السلوكيّة:

تتميّز صياغة الأهداف السلوكيّة عن غيرها من الأهداف بجملة من المميّزات يمكن اختصارها في ما يلي:

١ ـ تساعد في تعريف المتعلّمين بمستويات السلوك أو الأداء المطلوب منهم، وكذلك تحديد نوع ومدى الأنشطة التعليميّة.

٢ ـ تساعد المعلّمين في تحديد أفضل وسائل الاتّصال التربويّ وفي وضع إطار علميّ دقيق للمنهج أو للدرس.

٣ ـ تساعد على اختيار وترتيب الخبرات التعليميّة، وكذلك تحديد أسس تقويم أداء المتعلّم[١].

(١) موحي، محمد آيت ـ الأهداف التربوية المغرب العربي، ـ دار الخطابي للطبع والنشر ـ ط٣ ـ ١٩٨٨ م ـ ص ٤٥.

عيوب صياغة الأهداف السلوكيّة:

علــى الرّغم من المميّزات والأهمّيّات للأهداف السلوكيّة، وما يتمثل من دقّة في صياغة لأفعال الإجرائيّة، إلّا أنّها تبقى قاصرة عن تغطية كلّ المجالات، ومن ذلك:

- غالباً ما تهتمّ الأهداف السلوكيّة بالجوانب المعرفيّة والمهاريّة مع تجاهل كامل للجانب الانفعاليّ لصعوبة قياسه.
- في بعض الأحيان نجد صعوبة في صياغة أهداف سلوكيّة في نطاق تحديد نوعيّة المخرج التعليميّ.
- غالبًا ما نجد أنّ أغلب الأهداف السلوكيّة يهتمّ بالمستويات الدنيا للسلوك ويهمل المستويات العليا.
- قد تحدّ مـن حريّة المعلّم وابتكاريّته وتفاعله مـع المتعلّمين، وفي إصدار أحكام على التعلّم الإنسانيّ.

معايير الأهداف:

ولكي تصــل العمليّة التعلّميّة إلى قمّتها، وتؤدّي الأدوار المرجوّة منها، ينبغي أن تحكم بجملة من المعايير للتحقّق من مدى انسجامها مع الأهداف من جهة، وللتدقيق في مدى صوابيّتها من جهة أخرى، ومن هذه المعايير:

١ ـ أن تصاغ الأهداف بصورة عامّة في البداية، ثمّ بعد ذلك يتمّ تحليلها حتّى نصل إلى أهداف سلوكيّة إجرائيّة مرتبطة بجميع جوانب التعلّم.

٢ ـ أن تكـون شاملـة لجميع نتائـج التعلّـم المتوقّعة للنموّ الكامـل لشخصيّة المتعلّم، وأن تستند إلى فلسفة تربويّة واجتماعيّة معيّنة.

٣ - أن تساير أهداف المادّة والمنهج وأهداف الخطّة الشاملة للتربية والنواحي الاقتصاديّة والاجتماعيّة.

٤ - أن يصف الهدف كلّ نوع من السلوك والمحتوى والمعيار الّذي في ضوئه يتمّ الحكم عليه.

٥ - أن تكون غير متناقضة، بل تدعو إلى النواحي المختلفة للسلوك ومراعاة التوازن بينها[١].

أهمّيّة الأهداف السلوكيّة وصياغتها:

تتّضح أهمّيّة الأهداف السلوكيّة وصياغتها من اتجاهات ثلاثة أساسيّة، هي:

١ - بالنسبة إلى المعلّم نفسه:

- يعرف مستوى طلابه قبل البدء بالتدريس، حيث تساعده المعرفة في اختيار ما يتناسب مع مستواهم من مادّة تعليميّة ووسائل......الخ.
- يركّز عند تجميع المادّة العلميّة على ما يحقّق الأهداف المرتبطة بكلّ وحدة.
- يختار الأنشطة التعليميّة والوسائل الّتي تساعد المتعلّم في تحقيق السلوك المطلوب.
- يهتمّ بتوازن جوانب المقرّر الدراسيّ ويخطّط تدريسه تبعًا للأهداف المحدّدة.

(١) السليتي، فراس، استراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق)، الأردن عالم الكتب الحديث. جدارا للكتاب العالمي، ط ١، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م، ص ٣٩٣.

- يختار أساليب التقييم المتمشّية مع الأهداف المختلفة.
- يحصل على مؤشّرات لتقييم أدائه ذاتيًا، ويتعرّف إلى جوانب القوّة والضعف في أساليب تدريسه[١].

٢- بالنسبة إلى المتعلّم:

- يركّز على النقاط الأساس في الدرس.
- يستعدّ لوسائل التقويم المختلفة.
- يربط المعلومات الجديدة بالسابقة.
- يطرد الرّهبة من الامتحانات.
- يعرف جوانب الضّعف والقوّة في عمليّة التعلّم والتغلّب عليها.
- يثق في المعلّم وأنّه جادّ ومخلص في تدريسه، وعادل في تقييمه.

٣- بالنسبة إلى المادّة الدراسيّة:

- تحليل المادّة العلميّة إلى مفاهيم ومدركات والاهتمام بالمهمّ والتركيز على الأفكار الرئيسة.
- الوضوح في المادّة العلميّة سواء لجهة الترابط في المعلومات أو في تتابع المواضيع (تسلسل الأفكار).
- وضوح المستويات لمضمون المادّة العلميّة، سواء معلومات أم مهارات أم اتّجاهات تبعاً لمستوى سنّ المتعلّمين.
- تحديد مواقع الترابط والتكامل بين مجالات العلم الواحد.

(١) الخطيب، علم الدين، المرجع السابق، ص٢٠٧ إلى ص٢١٧.

- تنميــة المادّة الدراسيّة، لأنّ الأهــداف السلوكيّة تدفع المعلّم إلى تحضير المــادّة العلميّــة على الوجــه الأكمل وتحضير مــا يلزم من وسائــل وموادّ تعليميّة لتحقيق تلك الأهداف.

وبناءً عليه يتبيّــن أنّ الأهداف التربويّة، لا سيّما في المجالات السلوكيّة، تعتبر النـاظـم الحقيقيّ للعمليّة التعلّميّة، والمكوّن الأساس للشخصيّة، وذلك في مختلف المجالات المعرفيّة والوجدانيّة والنفسيّة، ولا يتحقّق ذلك إلّا من خلال نظرة شموليّة وعميقة، تلحظ فيها المبادئ والمعايير والضوابط لتشكيل هذه المجالات.

الأســئــلــة

١ ـ بيّن اثنين من شروط صياغة الأهداف السلوكيّة.

٢ ـ بالتّعاون مع زملائك أكتب تسعة نماذج لأهداف متنوّعة (معرفيّ ـ مهاريّ ـ وجدانيّ) مراعياً فيها معايير صياغة الأهداف.

٣ ـ حــدّد في الجدول أدنــاه بكلمة «**موافق**» المجال الّــذي تعود إليه الأهداف السلوكيّة التالية:

المجال	المعلّم	المتعلّم	المادّة الدراسيّة
١ . يعرّف مستوى طلّابه			
٢ . يركّز عند تجميع المادّة العلميّة على ما يحقّق الأهداف المرتبطة بكلّ وحدة.			
٣ . تحديد ووضوح الترابط والتكامل بين مجالات العلم الواحد.			
٤ . معرفة جوانب الضعف والقوّة في تعلّمهم والتغلّب عليها.			

٥. التركيز على النقاط الأساسيّة في الدرس.			
٦. يحصل على مؤشرات لتقييم أدائه ذاتيّاً ويتعرّف إلى جوانب القوّة والضعف في أساليب تدريسه.			
٧. تحليل المادّة العلميّة إلى مفاهيم ومدركات والاهتمام بالمهمّ والتركيز على الأفكار الرئيسة.			
٨. وضوح ترابط العلّم وتتابع المواضيع (تسلسل الأفكار).			
٩. ربط المعلومات الجديدة بالسابقة.			



اكتساب القيم الاجتماعيّة

إنّ القيم والرموز والأشكال السلوكيّة المقبولة كلّها جوانب من الحضارة، تُكتسب في إطار ثقافة المجتمع، ولا يمكن أن تقوم إلّا من خلال البناء الاجتماعيّ وتنتقل عبر الأجيال.

١. **الأسرة**: هناك قيم خاصّة بالأسرة تزوّدها بهيكل مستقرّ متماسك، ولكنّها تخلق توتّراً وإجهاداً لأعضاء الأسرة في مواجهة الهياكل والقيم المجتمعيّة الكبرى. ومن أهمّ هذه الأمور ما تواجهه السلطة الأبويّة من تحدٍّ ملحوظ في هذه الأيام، وكذلك في الالتزام بمبادئ الجماعة الّتي ينتمي إليها الفرد، وذلك باعتبار أنّ الأسرة لا تزال تشكّل الملاذ العاطفيّ ومصدر الدفء والحبّ لأبنائها.

٢. **إدراك أهمّيّة الدّين في الحياة**: فالدين شكل من أشكال أطر التوجيه الّتي

يسعـى الإنسان إليها من أجل استعادة الوحـدة والاتّزان مع الطبيعة، فهو مصدر القيم والمثل العليا وقواعد السلوك الأخلاقيّ، فهو سبب قوّة الفرد والمجتمـع، وهو الّـذي يتيح الفرصــة، المشاعر، الحبّ والتعـاون والبذل والعطـاء والمشاركـة الوجدانيّة تجاه الآخريـن، وكلّها مشاعـر ضروريّة للحـدّ من التسلّط في هـذا الصراع بين الأفراد وتغلّـب المصلحة العامّة علـى المصلحة الشخصيّة، قال الرسول ﷺ في هذا السياق «**إنما بعثت لأتّمم مكارم الأخلاق**».

٣. **الهيئـة التدريسيّـة**: على العاملين والفاعلين فـي الهيئة التدريسيّة العمل بجهد ضمن الإطار التربويّ، لا للتركيز فقط على قضيّة التحصيل العلميّ، بـل الاهتمـام والعمل على غرس وتذويـب القيم النبيلة فـي نفوس الطلبة لتساهـم في بناء السلوك الاجتماعـيّ المقبول اجتماعيًا، قال جون ديوي: «**بإمكان المدرسة أن تغيّر نظام المجتمع إلى حدّ معيّن، وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسّسات الاجتماعيّ**».

كمـا قالـت لوريـن ايزلـي: «**إنّ المعاهـد الثقافيّـة والمؤسّسـات التربويّـة هـي العمـود الفقـريّ الّذي تقوم عليـه حضارة بلد مـا. وقد أقيمـت المدرسة تلبيـة لحاجـة لنا، علينا أن نستجيب لها ونلبّيهـا بشكل دائم ومنظّم، فلا ندع استجابتنا هذه للصدفة، أو أمراً مشكوكاً فيه**».

إنّ التفاعـل والتعامل اليوميّ مع هذا الموروث الثقافيّ القيميّ من قبل الهيئة التدريسيّـة بشكل مكثّف، سيساهم حتمًا في تقليص حدّة انتشار وتنامي ظواهر العنف، ويؤدّي إلى تنمية الآداب والفضيلة الحسنة، من خلال تهيئة الطلبة للعلم والمعرفة، والتركيز على أهمّيّة دور العقيدة والإيمان.



محور طرائق التدريس



٤. طرائق التدريس: لمحة عامّة

٥. الطريقة الإلقائيّة: مميّزات وعيوب

٦. الطريقة الإلقائيّة: أنواع الإلقاء

٧. الطريقة الاستجوابيّة

٨. الطريقة النقاشيّة

٩. الطريقة الاستنباطيّة

١٠. التعلّم بطريقة الاستقصاء (١).

١١. التعلّم بطريقة الاستقصاء (٢).

١٢. طريقة العصف الذهنيّ (١).

١٣. طريقة العصف الذهنيّ (٢).

١٤. الطريقة التشاركيّة ـ التعاونيّة (١).

١٥. الطريقة التعاونيّة - التكامليّة (٢).





الدرس الرابع

طرائق التدريس: لمحة عامّة



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدّرب قادراً على أن:

- يتبيّن معنى الطريقة التدريسيّة في اللّغة والاصطلاح.
- يصنّف طرائق التدريس.







مقدّمة:

كانت طرائق التدريس ولا تزال ذات أهمّيّة خاصّة بالنسبة إلى عمليّة التدريس الصفّيّ، ولذلك ركّز التربويّون الجزء الأكبر من جهودهم البحثيّة طوال القرن الماضي على طرق التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليميّة مرغوبة لدى المتعلّمين في المراحل التعليميّة المختلفة.

وقد أدّى هذا الاهتمام بطرق التدريس إلى انتشار القول: إنّ المعلم الناجح ما هو إلّا طريقة ناجحة، وعمد القائمون على تدريب المعلّمين إلى تدريب طلّابهم على استخدام طرق التدريس المختلفة الّتي تحقّق أهداف التدريس بيسر ونجاح؛ ولذلك فإنّ أقدم ما تردّد من تعريفات لطريقة التدريس يشير إلى كونها أيسر السبل للتعليم والتعلّم.

طرائق التدريس متنوّعة:

تتنوّع طرائق التدريس لتناسب تعليم الأفراد والجماعات، ولتتماشى مع ظروف وإمكانات العمليّة التعليميّة، كما تتماشى أيضًا مع أعمار المتعلّمين، وجنسهم، وقدراتهم الجسميّة والعقليّة. ويستند هذا التنوع - بطبيعة الحال -

إلــى أسباب تتعلّق بالنظريّــات التربويّة والنفسيّة، الّتي يستنــد إليها التعليم، أو بالمعلّم وما تلقّاه من تدريب قبل الالتحاق بالخدمة، أو في أثنائها، أو بالظروف والإمكانات السائدة في المجتمع المدرسيّ.

ويهمّنا أن نوضح أنّ هناك طرقًا مختلفة للتدريس. وهذا الاختلاف قد يكون مرجعه الأطوار النفسيّة والتربويّة الّتي تعتمد عليها الطريقة، أو قد يكون مرجعه محور تركيزها واهتمامها، كما قد يكون مرجعه أيضاً عوامل أخرى غير ذلك.

الطريقة في اللّغة:

مفــرد جمعه طُــرُق، وطرائق، والطريقة هي السيــرة، أو الحالة، أو المذهب المتّبع، أو الخطّ الّذي ينتهجه الإنسان لبلوغ هدف ينشده.

والطريقة أماثل الناس، ورؤوس القوم، كما يطلق لفظ الطريقة على الوسيلة الموصلة إلى هدف ما[(١)].

في الاصطلاح:

هــي الأسلــوب الّذي ينظّم به المدّرس الموقف والخبــرات الّتي يريد أن يضع متعلّميه فيها حتّى تتحقّق لديهم الأهداف المطلوبة.

هــي «**النظــام الّــذي يسلكه المعلّـم لتوصيـل المــادة الدراسيّة إلــى أذهان المتعلّميـن بأيسر السبل، وبأجـدى الأساليب، وبأقصر الطرق، وبأسرع وقت، وبأدنى تكلفة**»[(٢)].

هــي عبارة عــن «**عمليّة نقـل المعرفـة وإيصالها إلى ذهـن المتعلّـم بأيسر**

(١) ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب ج ٨ ص ١٥٤.

(٢) جان، محمد صالح بن علي، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، الطائف دار الطرفين للنشر والتوزيع، ط ١، ١٤١٩ هـ، ص٤٢٤.

السبل من خلال الإعداد المدروس للخطوات اللّازمة، وذلك بتنظيم موادّ التعلّم والتعليم واستعمالها لأجل الوصول إلى الأهداف التربويّة المرسومة بتحريك الدوافع وتوليد الاهتمام لدى المتعلّم للوصول به إلى الأهداف المنشودة» [1].

هي الكيفيّة أو الأسلوب الّذي يختاره المدّرس ليساعد المتعلّمين على تحقيق الأهداف التعليميّة السلوكيّة، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلميّة الّتي يقوم بها المعلّم داخل الفصل بتدريس درس معيّن يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلّمين.

ويحتاج المعلّم في هذا الشأن إلى أن يكون قادراً على تقديم المادّة وإثارة الاهتمامات والشرح والتمهيد والتوضيح والاستماع واختيار الاستجابات المناسبة. وتندرج تحت مجموعة الاكتشاف مجموعة من الطرق.

طريقة التدريس هي العنصر الثالث من عناصر المنهج، ونجاح عمليّة التعليم مرتبط بنجاح طريقة التدريس، فالضعف الّذي قد يوجد بالمنهج أو الضعف لدى بعض الطلّاب قد تعالجه طريقة التدريس المناسبة.

ومن هنا يمكننا تحديد معيار التعليم في مهنة التدريس في القاعدة التالية، وهي: ماذا تستطيع أن تفعل؟ لا: ماذا تعرف؟ بحيث تكون الأمور واضحة للمعلّم ليعمل بوحي القاعدة الثلاثية: لماذا نعلّم؟ ماذا نعلّم؟ كيف نعلّم؟

تصنيف طرائق التدريس:

تتعدّد المجالات الّتي تدخل في إطارها طرائق التدريس، وتتوزّع، وذلك باختلاف الجوانب والزوايا الّتي تنطلق منها، والمدى الّذي يطالها، فتارة تنطلق

(١) الربيعي، محمود داود سليمان، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عمان عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦م ص ٤٧.

من اهتمامات المعلم، وأخــرى تتبع نمط الاحتكاك بين المعلّم والمتعلّم، وطوراً تنظر إلى نوع التعلّم وعدد المتعلّمين، ورابعاً تقوم على أساس الدور الّذي يقوم به كلّ مــن المعلّم والمتعلّم في العمليّة التعلميّة. وعليه يمكننا إدراج عمليّة تصنيف الطرائق في اتّجاهات أربعة، هـي:

١ ـ وفقاً لمدى استخدام المعلّم لها وحاجته إليها، وهي على قسمين:

أ ـ **طـرق تدريـس عامّـة**: وهي الطرق الّتي يحتاج معلمــو جميع التخصّصات إلى استخدامها.

ب ـ **طـرق تدريـس خاصّـة**: وهي الطــرق الّتي يشيع استخدامهـا بين معلّمي تخصّص معيّن، ويندر استخدامها من قبل معلّمي التخصّصات الأخرى.

٢ ـ وفقاً لنمط الاحتكاك بين المعلّم والمتعلّمين، وهي:

أ ـ **طـرق تدريـس مباشـرة**: يرى فيها المعلّم المتعلّميـن ويتعامل معهم، مثل طرائق الإلقاء والمناقشة والدروس العمليّة.

ب ـ **طـرق تدريـس غيـر مباشـرة**: لا يـرى فيهـا المعلّم المتعلّميـن كما في التعليـم عن طريق الدائـرة التلفزيونيّـة المغلقة أو المفتوحـة (أشرطة الفيديـو أوDVD).

٣ ـ وفقاً لنوع التعلّم وعدد المتعلّمين:

أ ـ **طـرق التدريس الجمعـيّ**: مثل طرق الإلقاء وحلّ المشكلات والمناقشة أو الحوار.

ب ـ **طـرق التدريـس الفـرديّ**: مثل التعليـم المبرمج أو التعليـم بالحاسبات الآليّة.

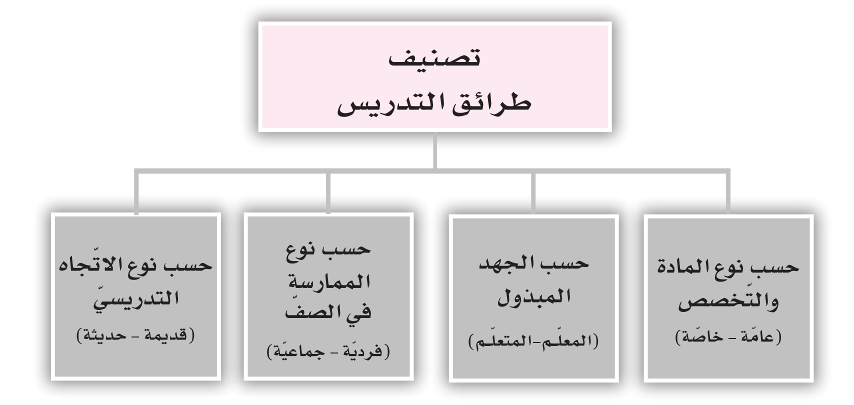
٤ ـ على أساس الدور الّذي يقوم به كلّ من المعلّم والمتعلّم:

أ ـ طرائق قائمة على جهد المعلّم وحده مثل الطريقة الإلقائيّة.

ب ـ طرائق قائمة على جهد المعلّم والمتعلّم بمعنى أن يشترك كلاهما في عمليّة التعليم، كما في طريقة الحوار والمناقشة وحلّ المشكلات.

ج ـ طرائق قائمة على جهود المتعلّم، ويطلق عليها طرائق التعلم الذاتيّ بحيث يقوم المتعلّم بتعليم نفسه بنفسه كالتعليم المبرمج، مثل: طريقة الاكتشاف الحرّ، طريقة تمثيل الدور، طريقة التعلّم البرنامجيّ، طريقة حلّ المشكلات، طريقة الرزم التعليميّة، طريقة التعليم الإرشاديّ، طريقة العلم بالعمل[(١)].

والمهمّ هو أن يختار المعلّم طرق التدريس المناسبة الّتي تؤدّي إلى إطلاق طاقات المتعلّمين، وتثير دافعيّتهم للتعلّم، وتتناسب مع مستوياتهم، ومع متطلّبات العصر الحديث الّذي يعيشون فيه، في عالم تسوده ثورة المعلومات وتكنولوجيا التعليم والتقنيات التربويّة.



(١) الخرب، حمد عبد العزيز وعبد الرحمن، عبد الفتاح سعد، طرق التدريس العامّة بين التقليد والتجديد، الرياض، مكتبة الرشد، ط ١، ١٤٢٤ هـ، ص ٤٠ ـ ٤١.

عناصر العمليّة التربويّة:

تهتمّ عمليّة التربية بالفرد بشكل شامل ومتكامل، وتركز على أربعة عناصر رئيسة، وهي:

(١) الأهداف (٢) المحتوى (٣) طرق التدريس (٤) التقويم

معايير اختيار طريقة التدريس:

إنّ الطرق والوسائل المتوفّرة للمدرّسين أوسع وأكثر ممّا يعتقدون، ولكنّ المهمّة الصعبة تكمن في عمليّة الاختيار من بين هذه الأنواع، ويبقى أنّ الطريقة الجيّدة في التدريس هي الطريقة الّتي تحدّث التعلّم بأقصر السبل وأيسرها، وإذا كنّا لا نرى ضرورة أن يتّبع المعلّم طريقة واحدة دون غيرها في التدريس إلّا أنّ اختيار الطريقة الجيّدة لا بدّ أن يستند إلى الأسس والمعايير الآتية:

١ـ الارتباط بالأهداف التعليميّة المراد تحقيقها.

٢ ـ مستوى المتعلّمين الّذين يدرّسهم، وصحّتهم النفسيّة والجسميّة والاجتماعيّة.

٣ ـ طبيعة المادّة أو الموضوع الدراسيّ.

٤ ـ شخصيّة المعلّم.

٥ ـ مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

٦ ـ إثارة اهتمام المتعلّم ودافعيّته الإيجابيّة للتعلّم.

٧ ـ مشاركة المتعلّم الفاعلة.

٨ ـ ملاءمتها للوقت.

٩ـ توظّف المادّة الدراسيّة وتربطها بحياة المتعلّم وخبراته.

١٠ـ تسمح بالعمل الجماعيّ التعاونيّ.

١١ـ تنمّي في المتعلّم الشجاعة الفكريّة في السؤال والتساؤل والتعبير عن رأيه(١).

ومن هنا يمكننا القول إنّ الطرائق التعليميّة بمختلف تفرّعاتها واتّجاهاتها وأبعادها تبقى دون الغرض المطلوب، إن لم يحسن اختيارها وتوظيفها في مسار العمليّة التعلّميّة، لتنعكس فيما يهدف إلى الواقع المعاش في المجتمع، وشدّ أواصر اللّحمة والتعاون بين عناصره ومكوّناته.

الأسئلة

١ـ ورد في الدرس تعريفات للطريقة الإلقائيّة، اختر واحدة من هذه التعريفات، واستنتج القواعد الّتي يرتكز عليها ذلك التعريف.

٢ـ صنّف طرق التدريس في جدول وفقًا لما يأتي:

المجال	الطريقة المستخدمة			
١ـ لمدى استخدام المعلّم لها وحاجته إليها.				
٢ـ لنمط الاحتكاك بين المعلّم والمتعلّمين.				
٣ـ لنوع التعلّم وعدد المتعلّمين.				
٤ـ الدور الّذي يقوم به كلّ من المعلّم والمتعلّم				
٥ـ طرائق قائمة على جهود المتعلّم.				

(١) زيتون، كمال عبد الحميد، التدريس، نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب، ط١، ١٤٢٣هـ ـ ٢٠٠٣م، ص ٢١١.

٣ - ان اختيـار الطريقـة الجيّـدة لا بـدّ له مـن أن يستند إلى أسـس ومعايير، بالتعـاون مع زملائك، ضع إشارة صـح أو خطأ مقابل المعايير الصحيحة الواردة أدناه:

المعايير	خطأ	صحّ
١.الارتباط بالأهداف التعليميّة المراد تحقيقها.		
٢. توظّف المادّة الدراسيّة ولا تربطها بحياة المتعلّم وخبراته.		
٣. لا تسمح بالعمل الجماعيّ التعاونيّ.		
٤. لا تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.		
٥. غير ملائمة للوقت.		
٦. إثارة اهتمام المتعلم ودافعيته الايجابيّة للمتعلم.		
٧. تنمي في المتعلم الشجاعة الفكريّة في السؤال والتساؤل والتعبير عن رأيه.		
٨. مشاركة المتعلم الفاعلة.		



طريقة التعلم بالقدوة

الهدف من هذه الطريقة تحويل المنهج النظريّ إلى واقع عمليّ متجسّد أمام الجميع، يتحرّك على الأرض، فإذا كان ذلك كذلك انفتح باب واسع للتأثير على السلوكيّـات المراد تغييرهـا، فالحقّ تبارك وتعالـى أراد لمنهجه هذه الطريقة، فـكان محمّـد ﷺ التطبيق الصـادق والحقيقيّ لهـذا المنهـج، فأصبح طريقاً للآخرين كي يصلوا إلى المراد: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾[١].

(١) سورة الأحزاب، الآية: ٢١.

فالطفـل والشاب والكبير لديه استعداد كبيــر لمحاكاة الغير وتقليده بمجرّد أن يتأثّــر بــه، فإن كان هذا الغير خيّراً فخيــر، وإن كان شرّاً فشرّ، ومن هنا ركّز الإســلام علــى نصب القدوة، وحث الأبّ على أن يكون قـدوة لأولاده، ولهذا قيل: «**إنّ القدوة هي دائمًا قيمة موجبة، يحذف بإزائها قدر مساوٍ من الجهد الّذي يجب بذله**».

فـالأب والمعلّم لا بـدّ أن يكونا قدوة للأبناء والمتعلّمين، ولا يكونان كذلك إلّا بأن يتمثّلا بالمنهج الإسلامي الحقّ.

وتدخـل الصحبــة للمتعلّم فــي هذه الطريقة، فقـد دلّت الدراســات على أنّ لهــا أثرًا بالغًا في نموّ المتعلّم النفسيّ والاجتماعــيّ، فهي تؤثّر في قيمه وعاداته واتّجاهاته.

قال تعالــى: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ هَدَى ٱللَّهُۖ فَبِهُدَىٰهُمُ ٱقۡتَدِهۡۗ قُل لَّآ أَسۡـَٔلُكُمۡ عَلَيۡهِ أَجۡرًاۖ إِنۡ هُوَ إِلَّا ذِكۡرَىٰ لِلۡعَٰلَمِينَ﴾[1].

وقال أيضاً: ﴿قَدۡ كَانَتۡ لَكُمۡ أُسۡوَةٌ حَسَنَةٞ فِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ﴾[2].

فالإنسان له قدرة على محاكاة الآخرين، ما يسهّل عملية التعلّم بهذه الطريقة مــا دام الإعجاب باقياً، ولا يحتاج إلى كثير جهد، فهي طريقة عمليّة ناجعة تفوق التعلّــم النظريّ للقيم، بالإضافة إلى الاستفادة من دافع الغيرة في الإنسان على تطبيق ما وصل إليه الآخرون من مدارج سلوكيّة وعمليّة.

(١) سورة الأنعام، الآية: ٩٠.

(٢) سورة الممتحنة، الآية: ٤.



الدرس الخامس

الطريقة الإلقائيّة: مميّزات وعيوب



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يتعرّف إلى الشروط الّتي يجب توافرها في الطريقة الإلقائيّة.
- يعدّد خطوات الطريقة الإلقائيّة.
- يستذكر مميّزات الطريقة الإلقائيّة.
- يسمّي عيوب الطريقة الإلقائيّة.





تعريف:

هــي إحدى أبسط الطرق التدريسيّة وأكثرها شيوعًا واستخدامًا بين المعلّمين. وتعتمد هذه الطريقة التقليديّة في التدريس على جهد المعلّم وعلى ذاكرته وغزارة معلوماتــه وما يمتلكه من مفردات وألفاظ وعبــارات، وهي طريقة غير صعبة لأنّها تتطلّب إرسال معلومات للمتعلّمين الّذين عليهم استقبالها وتقبّلها بكلّ سهولة ويسر.

وتعتبر الطريقة الإلقائية من أقدم الطرق التعليميّة والمعلّم هو محورها.

معنـى الإلقاء: «**طريقة يتولّى فيهـا المعلّم عرض موضوع معيّن، وتقديم المعلومـات بأسلوب شفهيّ يلائم مستويات المتعلّمين من أجل تحقيق هدف أو أهداف الدرس**».

الطريقة الإلقائيّة (التلقينيّة):

يـرى جامل: أنّه في ظلّ هذه الطريقة يكون المعلّـم محور العمليّة التعليميّة، حيــث يقوم بتقديم المعلومات والمعارف بينما الطالب يكون المتلقّي والمستمع، وتسمّى هذه الطريقة بالطريقة الإخبارية «**إذ إنّ الإخبار غرضه تجهيز الطالب**

بمعلومات عن الحوادث والوقائع البسيطة بدون تفسير أو توضيح، بل يقدّمها كما هي»[(١)].

الشروط الهامّة الّتي يجب توافرها في الإلقاء:

١ ـ الإلمام بالمادّة؛ ولكن هذا الشرط ليس رئيساً، لأنّ الكثير من المعلّمين يتغلّبون على ضعفهم العلميّ بالصوت الجهوريّ، وطلاقة اللسان، والقدرة على جذب الانتباه، وقتل الوقت بالحركات والمداعبات الّتي تجد قبولاً عند المتعلّمين. وعندما تسود هذه الطريقة في المدارس والفصول تصاب معايير تقييم المعلّمين بالخلل؛ لأنّ المعلّم المتمكّن في مادّته، الضعيف في صوته لا ينال بالضرورة درجة متقدّمة كتلك الّتي ينالها صاحب الصوت المرتفع، والحركات المتنوّعة.

٢ ـ طلاقة اللّسان؛ والصوت الواضح الجذّاب، وملكة الخطابة بما تشترطه من حركات بالأيدي والرأس تشكّل في مجموعها أداة التوصيل والتأثير على المتعلّم المتلقّي.

٣ ـ أن تناسب صوت المعلّم من حيث ارتفاعه، وانخفاضه، وسعة غرفة الصفّ وعدد المتعلّمين (كثرة أو قلّة).

٤ ـ تمثيل المعاني، وإعطاء كلّ أسلوب من أساليب العربيّة حقّه في مدّ الصوت، أو رفعه، أو خفضه.

٥ ـ إعتدال الإلقاء بحيث لا سريعًا تتعذّر متابعته، ولا بطيئًا يدعو إلى الملل.

٦ ـ اختيار الأسلوب المناسب للمادّة الّتي تعطى بهذه الطريقة (أسلوب أدبيّ أو علميّ).

(١) جامل، عبد الرحمن عبد السلام، طرق تدريس المواد الإجتماعية، عمّان، دار المناهج، ط ١- ١٤٢٢ هـ، ص ١١٠.

٧. تركيز المعلم على الأفكار الهامّة في درسها، ويكرّرها بأساليب مختلفة في محاولة لترسيخها في أذهان المستمعين.

٨. ألّا تكون الفترة المخصّصة للإلقاء طويلة مملّة، ليتمكن المتعلّمون من المتابعة، وحصر الذهن.

خطوات الطريقة الإلقائيّة:

المقدّمة أو التمهيد - العرض - الربط - الاستنباط - التطبيق.

أثر الإلقاء في نتائج التعلّم:

يُعتبر الإلقاء الجيّد كوسيلة لنقل المعلومات أكثر فاعليّة من قراءة هذه المعلومات في الكتب.

مميّزات الطريقة الإلقائيّة:

تمتاز الطريقة الإلقائيّة بعدّة ميّزات تجعلها من أكثر الطرائق انتشاراً واستعمالاً في العمليّة التعلّميّة وغيرها من مجالات الحياة لا سيّما في مجالَي الوعظ والإرشاد، ومن أبرز ما تتميّز به أنّها:

١. سهلة التطبيق، وموافقة لمختلف مراحل التعليم باستثناء المرحلة الابتدائيّة.

٢. اتّساع نطاق المعرفة، وتقدّم معلومات جديدة من هنا وهناك ما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين.

٣. تفيد في توضيح النقاط الغامضة، وثبوت الأفكار في الذهن.

٤. تتيح للمتعلّمين استقبال المعلومات بسهولة دون بذل مجهود كبير لتحصيلها.

٥ ـ تفيد في مخاطبة أعداد كبيرة من المتعلّمين.

٦ ـ غير مكلفة من الناحية الاقتصاديّة؛ لأنّها لا تحتاج إلى موادّ أو وسائل تعليميّة كثيرة كما في طرق التدريس الأخرى.

٧ ـ توفّر الوقت لقطبي العمليّة التعليميّة (المعلّم والمتعلّم).

عيوب الطريقة الإلقائيّة:

هناك عيوب في استخدام هذه الطريقة في حال لم ينتبه المعلّم إلى قواعد وأسس استخدام الطريقة الإلقائيّة بشكل جيّد، ويتمثّل ذلك في النقاط التالية:

١ ـ من الصعب فيها استمرار انتباه جميع المتعلّمين إلى المعلّم، لأنّ درجة انتباه المتعلّمين تتوقّف على مهارة المعلّم في الإلقاء، وطريقة تنظيمه وعرضه للمادّة، وشخصيّته، واستخدامه للوسائل المعيّنة، واعتماده على عنصر التشويق.

٢ ـ يتطلّب الإلقاء في كثير من الأحيان وقتًا أطول ممّا يلزم لقراءة المادّة.

٣ ـ يهمل الإلقاء ما بين المتعلّمين من فروق فرديّة، ولا يعنى فيه المعلّم بالمتوسّطين والضعاف من المتعلّمين، ويفترض أن الجميع فهموا الدرس ووصلوا إلى المستوى الّذي حدّده المعلّم عند إعداد الدرس.

٤ ـ أثر الإلقاء ضئيل في تعديل سلوك المتعلّمين وتكوين عادة التفكير المنطقيّ السليم.

٥ ـ يؤدّي الإلقاء، وتلقّي المعلومات من غير مناقشة، إلى الملل لدى المتعلّمين.

٦ ـ في طريقة الإلقاء إرهاق للمعلّم مع ضعف مردودها العلميّ، ولا شك أنّ مناقشة إجابات المتعلّمين، واشتراك كلّ الفصل في المناقشة سيبعث

على الحركة والنشاط وفي ذلك فائدة لا تتحقّق في طريقة الإلقاء[١].

وهكذا يبدو أنّ الطريقة الإلقائيّة تعتمد في الدرجة الأولى على جهد المعلّم دون المتعلّم، وبالتالي تعبّر بشكل أو بآخر عن شخصية الملقي، ومدى قدرته على إيصال أفكاره ومراده إلى الجمهور أو المتعلّمين، ما يجعل المتعلّم أكثر انجذابًا أو نفورًا وهكذا. وعلى الرغم من قدمها فإنّها تبقى الطريقة الأكثر انتشارًا واستخدامًا في التخاطب بين بني البشر وفي مختلف المجالات.

الأسئلة

١ ـ تعتبر الطريقة الإلقائيّة من أقدم الطرق التعليميّة، بالتعاون مع زملائك، أذكر ستّة شروط هامّة يجب توفّرها في الإلقاء.

٢ ـ صنّف في الجدول أدناه أربعة مميّزات للطريقة الإلقائيّة وأربعة عيوب فيها:

مميّزات	عيوب
١-	١-
٢-	٢-
٣-	٣-
٤-	٤-

(١) أحمد، محمد عبد القادر، طرق التدريس العامة، ط٨، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص ٨٣.



طريقة الوعظ والإرشاد

قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَتۡكُم مَّوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَشِفَآءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ﴾[1].

وقال تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓ﴾[2].

وطرق الموعظة تختلف، تارة تأتي من الكبير إلى الصغير: ﴿وَإِذۡ قَالَ لُقۡمَٰنُ لِٱبۡنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشۡرِكۡ بِٱللَّهِۖ إِنَّ ٱلشِّرۡكَ لَظُلۡمٌ عَظِيمٞ﴾[3].

وقد تأتي من الصغير إلى الكبير، كما في موعظة إبراهيم لأبيه، قال تعالى: ﴿وَإِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِيمُ لِأَبِيهِ ءَازَرَ أَتَتَّخِذُ أَصۡنَامًا ءَالِهَةً إِنِّيٓ أَرَىٰكَ وَقَوۡمَكَ فِي ضَلَٰلٖ مُّبِينٖ﴾[4].

وقد تأتي من الحق تبارك وتعالى للجميع كما في موعظة الله لنوح، قال تعالى: ﴿قَالَ يَٰنُوحُ إِنَّهُۥ لَيۡسَ مِنۡ أَهۡلِكَۖ إِنَّهُۥ عَمَلٌ غَيۡرُ صَٰلِحٖ﴾[5].

وأمّا مادّة الموعظة فتستند إلى الإيمان بالله، وعدم الشرك به، الذي هو أهمّ القضايا، كما هو الحال في موعظة لقمان لابنه.

فالوعظ يحدث تأثيره إذا ما كان الواعظ أقرب إلى قلب المتّعظ سواء كان أبًا أو معلّماً أو صديقاً.

(١) سورة يونس، الآية: ٥٧.
(٢) سورة النساء، الآية: ٥٨.
(٣) سورة لقمان، الآية: ١٢.
(٤) سورة الأنعام، الآية: ٧٤.
(٥) سورة هود، الآية: ٤٦.



الدرس السادس

الطريقة الإلقائية: أنواع الإلقاء



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادرًا على أن:

- يميّز بين أنواع الطرائق الإلقائيّة.
- يتبيّن ميّزات وعيوب كلّ نوع من أنواع الإلقاء.
- يختار النوع المناسب من الطريقة الإلقائيّة في مجاله.





أوّلاً ـ المحاضرة:

هـي: «**عرض لفظـيّ أو شفهيّ للمعلومات من المعلّم إلـى المتعلّمين، وقد يتخلّلها عرض الأسئلة أو المناقشة، وبهذا فإنّ الحواسّ المشاركة في استلام المعلومات من قبل المتعلّم هما حاسّتا السمع والبصر بصورة رئيسة**»[١].

وفي تعريـف ثانٍ هي: «**عرض شفـويّ لا يُسمح فيها للمستمـع بالسؤال في أثناء المحاضرة، وإنّما بعد الانتهاء منها**»[٢].

وفـي تعريف آخـر: هي طريقة التدريس الّتي تعتمد على قيام المعلّم بمجرّد عرض شفويّ للمعلومات على المتعلّمين دون أن يسمح لهم بالسؤال أثناء الإلقاء، وإنّمـا بعد الانتهاء منه، ويكتفون بمجرّد تلقّـي المعلومات دفعة واحدة، وبتدوين خلاصـات للمـادّة وأفكارها؛ لذا يعـدّ المعلّم في هـذه الطريقة محـورَ العمليّة التعليميّة.

(١) العاني، طارق علي، والجميلي، أكرم جاسم، طرائق التدريس والتدريب المهني، ط١، ٢٠٠٠م، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين، طرابلس، ليبيا، ص١٤٩.

(٢) دروزه، أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا، ط١، ٢٠٠٠م، دار الشروق، عمان، الأردن، ص١.

مزايا وعيوب المحاضرة

م	المزايا	العيوب
١	توفير الوقت والجهد.	مملّة للمتعلّمين.
٢	تناسب بعض المواد الدراسيّة كالتاريخ والأدب.	قلّة أو عدم مشاركة المتعلّمين فيها.
٣	مناسبة في المواقف الّتي يكثر فيها عدد المتعلّمين.	غالبًا ما يكون التركيز فيها على المعلومات دون المتعلّمين.
٤	مناسبة للمناهج الطويلة.	لا تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
٥	تنميّ في المتعلّمين حبّ الاستماع، وحبّ القراءة.	يصبح المعلّم هو المصدر الوحيد للمعرفة يقدّمها للمتعلّمين جاهزة، فيستمرّون في الكسل.

ثانيًا ـ الوصف:

«الوصف هو وسيلة من وسائل الإيضاح اللفظيّ الّتي تستعمل حين يتعذّر وجود الوسائل الأخرى مثل وسائل الاتّصال التربويّ، وهو ذكر صفات الموصوف بأساليب جذّابة مرتّبة مرتبطة ببعضها البعض في تسلسل محبب للنفوس وترتيب منطقيّ لا يدعو إلى النسيان» [(١)].

والقرآن الكريم حافل بالأمثلة العديدة الّتي تزيد المعاني وضوحًا وتقرّب المعاني المجرّدة وتبرزها في صورة حسيّة ملموسة وتُكسبها حسنًا وجمالًا، قال تعالى واصفًا مضاعفة أجر الإنفاق في سبيله: ﴿مَّثَلُ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمْ

(١) جان، محمد صالح بن علي، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، ط ١، ١٤١٩ هـ، دار الطرفين للنشر والتوزيع، الطائف، ص ٤٤.

﴿... فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنۢبَتَتۡ سَبۡعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنۢبُلَةٖ مِّاْئَةُ حَبَّةٖۗ وَٱللَّهُ يُضَٰعِفُ لِمَن يَشَآءُۚ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ﴾(١).

ومن أهمّ ميّزاتها:

- المساعدة في توضيح النقاط الغامضة وثبوت الأفكار في الذهن.
- مناسبتها للتطبيق في مختلف ميادين المعرفة.

ثالثًا ـ الشرح:

هو: «**طريقة يتناول فيها المعلّم المادّة الدراسيّة بالتفسير والتوضيح ويشرح كلّ جزء من أجزائها بشكل تدريجيّ، وذلك بهدف جعل المادّة الدراسيّة واضحة ومفهومة مع استخدام الأسئلة التعليميّة للتأكّد من فهم الطلّاب للشرح**»(٢).

وفي تعريف آخر: «**إنّ المقصود بالشرح والتوضيح هو توضيح ما غمض على المتعلّمين بهدف تيسير فهمهم واستيعابهم للدرس**»(٣).

وبتعبير آخر: هو إيضاح للمادّة الغامضة بألفاظ واضحة، مثل: إيضاح كلمة، أو مصطلح علميّ، أو جملة، أو نصّ قرآنيّ، أو حديث نبويّ، أو مقال بعبارات قريبة من مدارك المتعلّمين، ولا يجوز الشرح بمرادف غريب لا يقلّ صعوبة عن المشروح.

(١) سورة البقرة، الآية: ٢٦٢.
(٢) دروزه، أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عمليًا، ط١، ٢٠٠٠ م، دار الشروق، عمان، الأردن، ص١.
(٣) الطيطي، محمد حمد، الدراسات الاجتماعية: طبيعتها ـ أهدافها ـ طرائق تدريسها، ط١، ١٤٢٣ هـ، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص ١٦٦.

مزايا طريقة الشرح وعيوبها:

م	المزايا	العيوب
١	تصلح لتعليم المادّة الدراسيّة الّتي تتسلسل فيها المعلومات من الجزء إلى الكلّ.	قد تحتاج إلى وقت طويل لتحقيق أهداف تعليميّة محدودة.
٢	فعّالة مع المتعلّمين ذوي القدرات المتوسّطة والضعيفة بشكل خاصّ.	تحتاج إلى لغة جيدة وألفاظ واضحة وتعابير جزلة من المعلّم.
٣	فعّالة مع المادّة التعليميّة صغيرة الحجم نسبيّاً.	تعتمد على المعلّم بالدرجة الأولى وإن كانت تسمح للمتعلّم بفرص تتيح له فيها إبداء الرأي.
٤	تتيح فرص الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة.	تنّمي التذكّر، الفهم، الاستيعاب،التطبيق، التحليل،التركيب، وغيرها من العمليّات العليا.
٥	فعّالة مع محتوى المبادئ والإجراءات أكثر من المفاهيم والحقائق.	تحتاج إلى مقدرة المعلّم على توضيح الفكرة بلغة مفهومة، وقد لا تتوفّر مثل هذه المقدرة عند بعض المعلّمين.

رابعًا ـ الإخبار:

يجمع بين طريقتي المحاضرة والشرح، ويُستعمل في الموادّ الّتي تحتاج إلى سرد وعرض كالجغرافيا، والتاريخ، ويمتاز بأنّه يمكن للمتعلّمين السؤال والاستفسار عمّا غمض عليهم في أيّ لحظة من لحظات إعطاء الدرس، بل المعلّم يسأل بين فترة وأخرى للتأكّد من فهم المتعلّمين لكلّ جزء من أجزاء الدرس قبل الانتقال إلى غيره.

خامسًا ـ القصّة:

هي طريقة تدريسيّة قائمة على تقديم المعلومات والحقائق بشكل قصصيّ،

وهي مـن الطرائق المثلى لتعليـم الصغار؛ كونها تساعد علـى جذب انتباههم، وتكسبهـم الكثير مـن المعلومات والحقائق التاريخيّـة، والخلقيّة، بصورة شيقة وجذّابة، ويجب ربط القصّة بالهدف الّذي نورده من أجل تحقيقه.

والقصّة هي «**حكاية نثريّة مستوحاة من الواقع أو الخيال تُبنى على قواعد معيّنـة مـن الفـنّ الأدبـيّ، وتُعنى بحادثـة واحدة أو حـوادث عـدّة، تُستمدّ من الواقـع أو الخيـال تتعلّق بشخصيّـات آدميّة أو غير آدميّـة، تتبايـن في أساليب حياتهـا، كمـا هو التباين في حيـاة النّاس، ويكون نصيبها فـي القصّة متفاوتًا من حيث التأثير أو التأثّر**»[1].

و«**تعتبـر مـن الطرق القديمـة والتقليديّة الّتي استخدمهـا الإنسان حيث تعتمـد على تقديـم المعلومات والمعـارف والحقائق بشـكل قصصيّ وتحويل الدرس إلى قصّة ممتعة ومشوقّة، والتي تُعتبر من الأساليب المثلى للتعليم، والّتـي تساعد على جـذب انتباه المتعلّميـن وإكسابهم المعلومـات والحقائق، ويمكـن أن تُستخدم في دروس التاريـخ والجغرافيا وبعض فروع اللغة وبعض المواد الأخرى**»[2].

موارد استخدامات القصّة:

يمكن للمعلّم أن يستخدم الأسلوب القصصيّ في المواقف التالية:

١ ـ عنـد إثارة المتعلّمين إلـى الدرس، بحيث يمهّد له، وترسم الإطار النفسيّ الّذي يربط المتعلّم بما يتضمّنه الدرس من معلومات وقيم واتّجاهات.

٢ ـ في عرض محتوى المنهج في نسق ونظام مؤثّر وميسّر.

---

(١) خضر، فخري رشيد، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، ٢٠٠٦م، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص١٩.

(٢) العتوم، منذر سامح، طرق التدريس العامة، ط١، ١٤٢٧هـ، دار الصميعي، الرياض، ص١٤٢.

٣ - قـد تأتي في نهاية الدرس بهدف التطبيـق، لتكشف مدى ما حقّقه المعلّم من أهداف.

٤ - تساعـد المعلّـم علـى تنويع طـرق التدريـس كطريقة المناقشـة وطريقة المشروع[١].

ممّـا سبـق يمكـن القـول: إنّ طريقـة القصّة فـي التدريس هـي من الطرق المثلى لتعليم المتعلّمين، كونها تساعد على جذب انتباههم وتكسبهم الكثير من المعلومات والحقائق الجغرافيّة والتاريخيّة، بصورة شيّقة وجذّابة.

ويبـدو ممّا تقدّم أنّ الطريقة الإلقائيّة، هي مـن الطرائق الغنيّة بتفرّعاتها والمجالات الّتي تطالها، وتميّزها في التماهي والانسجام بين محاضرة ووصف وإخبـار وقصّة، ومـا إلى ذلك من مجـالات يشكل كلّ واحد منهـا عالماً قائماً بذاتـه، وما ينبغي الالفات إليه أنّ هذه الطريقة وعلى الرغم من قدمها إلّا أنّها تبقى الطريقـة الأكثر انتشاراً والأكثر قدرة على تلبيـة الاحتياجات سواء منها المادّيّـة أو النفسيّة أو المعنويّة، وتعتبـر النقطة الأهمّ في نسج حركة التواصل الانسانيّ.

(١) الخرب، حمد عبد العزيز وعبد الرحمن، عبد الفتاح سعد، طرق التدريس العامة بين التقليد والتجديد، مكتبة الرشد، ط ١، ١٤٢٤ هـ، مكتبة الرشد، الرياض، ص ٦٧.



الأسئلة

١ ـ أذكر أربع ميّزات لطريقة المحاضرة وأربعة عيوب لها.

٢ ـ لتحسين فعاليّة المحاضرة في عمليّة التدريس نقدّم قائمة بالأفعال الّتي ينبغي أن يمارسها المحاضر تحت مسمّى «**إحذر، لا تفعل**» والأعمال الّتي ينبغي عليه القيام بها تحت مسمّى «**نفّذ، افعل**»، ضع إشارة في النافذة الّتي توافق الجواب:

الرقم		الإجابة	
		أحذر، لا تفعل	نفّذ، افعل
١	أن تكون مادّة المحاضرة أكبر من الوقت المخصّص لها.		
٢	أن تدغدغ عواطف الجمهور وغرائزه ليقبلك كمحاضر.		
٣	نوع نغمة صوتك ونبرته.		
٤	اعرض رأيك بوضوح، انقد وبموضوعيّة.		
٥	أن تؤكّد على المعلومات الشائعة الّتي يعرفها جمهورك جيّداً.		
٦	أن تسرع في الإلقاء لإنهاء المادّة		
٧	تمهل، خذ نفسًا، لتستريح وليستريح جمهورك.		
٨	أكّد على الأفكار الرئيسة للمحاضرة.		
٩	أن تخاطب نفسك، أن تتكلّم مع نفسك دون أن تخاطب الجمهور.		
١٠	كن مرحًا من وقت لآخر		

١١	استعمل اللوح، وأيّ وسائل إيضاح ممكنة قدر الإمكان.		
١٢	أن تعتذر لعدم قدرتك على تخصيص الوقت الكافي لجمهورك ولمحاضرتك.		
١٣	أن تكون متحمّساً أكثر من اللّازم.		
١٤	لا تعبّر عن فكرة بعشر كلمات أي اتّبع مبدأ ما قلّ ودلّ.		
١٥	أن تظنّ أنّ فهمك لغتك وتعابيرك يعني دائمًا فهم الجمهور هذه اللغة والتعابير.		
١٦	أن تكثر من المفاهيم وتقلّل من الشرح وضرب الأمثلة.		
١٧	اضبط محاضرتك من الناحية اللّغويّة والصرفيّة.		
١٨	عبّر بموضوعيّة: لا تستعمل كلمة «**أنا**» إلّا إذا اضطررت لذلك.		
١٩	حدّد كمّ المعلومات التي سوف تقوم بعرضها.		
٢٠	أن تتناول موضوعًا غير متمكّن من الإطّلاع عليه.		

٣ ـ ذُكر في الملاحظات على الطريقة الإلقائيّة أنّها تثير الملل والضجر، وقد تؤدّي إلى الشرود وما إلى ذلك من أمور تحرف المحاضرة عن أهدافها، أكتب أربعة مقترحات تؤدّي برأيك إلى جعل طريقة المحاضرة فعّالة ومشوّقة.

٤ ـ أذكر أنواع الطريقة الإلقائيّة، واذكر أربعاً من مزايا الشرح، وأربعاً من عيوبه.

٥ ـ حدّد ثلاثة مواقف يمكن استخدام الأسلوب القصصيّ فيها.



طريقة القصّة

وهـي من أحبّ الطرق إلى قلوب الأطفال، بل والكبـار أيضاً، وأعطاها الحقّ تبارك وتعالى مساحة واسعة في كتابه العزيز؛ لما لها من إثارة لمشاعر القارئ وجدانيًـا، بحيـث يتصور نفسه أحـد رجالها، فتارة يدخل فيهـا كلاعب أساس، وأخـرى متفرّج يريـد أن يعرف النتيجة، وبكلتا الحالتيـن يصبح السلوك متأثراً بشـكل أو بآخـر بمجرّد تفاعلـه مع القصّـة، فالقصّة لها محـاكاة مع الوجدان والمشاعر والانفعـالات، تؤثّر في الإنسان بقدر تفاعلـه معها، فاستخدم القرآن القصـص القرآنيّـة بعناصرهـا المختلفـة: الشخصيّـات، الأحـداث، الزمان والمكان، طبيعة الحوار.

ولـم تكن القصص القرآنيّة وسيلـة للسرد واللّهو بقدر ما هي طريقة للوعظ والإرشـاد. والمتأمّل في القصص القرآنيّة كقصّـة يونس، موسى، عيسى، نوح، ويوسف وغيرها من القصص يجد أنّ عناصر القصّة تركّز على جوانب أخلاقيّة من العفة والعدالة والإحسان والصبر والأخلاق والصدق.

ولعـلّ هذه الطريقة تحتاج إلى دراسات متكاملـة لبيان مناهج القصص في القرآن، وأساليب السرد وطريقة العرض، وأنواع هذه القصص، وكيفيّة التركيز علـى العناصر اللّاعبة والأساسيّة في القصّـة القرآنيّة، والأهداف الكثيرة الّتي رمـى إليهـا القرآن في هذه الطريقة، بحيث أعطاها هـذه المساحة الواسعة في كتابه العزيز، وذلك لاستخلاص العبر والدروس منها.



الدرس السابع

الطريقة الاستجوابيـّة



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يعرّف الطريقة الاستجوابيّة.
- يتبيّن أهمّيّة الطريقة الاستجوابيّة.
- يميّز بين أنواع الاستجواب.
- يستذكر إيجابيّات الطريقة الاستجوابيّة.
- يحدّد شروط استخدام الطريقة الاستجوابيّة.
- يعدّد سلبيّات الطريقة الاستجوابيّة.







تعريف:

وتسمّى طريقة «**الأسئلة، وهي طريقة قديمة قدم التربية نفسها، يقوم فيها المدّرس بإلقاء الأسئلة على المتعلّمين. ولا تزال هذه الطريقة من أكثر طرق التدريس شيوعاً حتّى يومنا الحاضر، وليس ذلك إلّا لأنّ هذه الطريقة تعتبر أداة طيّبة لإنعاش ذاكرة المتعلّمين، ولجعلهم أكثر فهمًا، بل ولتوصيلهم إلى مستويات عالية من التعليم.**

وتقوم طريقة الاستجواب على الاتّصال اللفظيّ بين المعلّم والمتعلّم أو المتعلّمين أنفسهم، وتعتمد على ما لدى المعلّم من معلومات وأفكار يترجمها في أسئلة بسيطة يسألها لمتعلّميه لكي يجيبوا عنها من خلال خبراتهم، وتحدّد الإجابات عنها كما تكشف عن ميولهم واتّجاهاتهم ومستوى تفكيرهم.

ويرى بعضٌ «**أنّ الأسئلة ليست طريقة منفردة في التدريس، بل إنّ جميع الطرق التدريسيّة لا بدّ أن يتخلّلها عدد من الأسئلة، ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كبيرًا وفي بعض آخر يكون قليلًا، وهذا يختلف بحسب طرق التدريس، كما يعتبر أنّ السؤال فن من الفنون الجميلة في التدريس والأسئلة عماد**

طريقـة تدريـس المعلّم لا سيّما إذا كان الدرس كلّه يتألّف من الأسئلة وكيفية إثارة المتعلّمين لتلقيها وفهمها والإجابة عنها»[1].

أهميّة طريقة الاستجواب:

الأسئلـة الجيّدة تحتلّ مكاناً بارزاً في العمليّـة التعليميّة نتيجة للوظائف الّتي تؤدّيها، وهي:

١ – الكشف عن ميول المتعلّمين وإثارتها وتوجيهها.

٢ – تنمية اتّجاه المتعلّمين نحو حبّ العلم والرغبة في الاستزادة منه.

٣ – الكشف عن مدى فهم المتعلّمين وصحة معلوماتهم وأفكارهم، وتعويدهم على التفكير السليم.

٤ – تنمية روح التعاون بين المعلّم ومتعلّميه، وتوفير الأساس لهم للحكم على النتائج الّتي توصّلوا إليها، ومدى فاعليّة أسلوب التدريس والتعلّم.

٥ – تحقيـق الفهم الصحيـح، وضمان صحّة معلومـات المتعلّمين وأفكارهم ودقتها ووضوحها.

أنواع الاستجواب:

هناك نوعان للاستجواب هما:

١ – **الاستجواب الاستكشافيّ أو التوليديّ**: ويهدف إلى استدراج المتعلّمين بواسطة الأسئلة إلى اكتشـاف المعلومات والحقائق بأنفسهم. وهذا النوع يرجـع إلى «**سقراط**»، ويمكـن الاستفادة منه بتحويل بعض الدروس إلى

(١) الأمين، شاكر، الشامل في تدريس المواد الاجتماعية، ٢٠٠٥ م، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ٩٢.

محاورات شائقة ينزل فيها المعلّم إلى مستوى المتعلّمين تاركًا لهم الحريّة في إبداء آرائهم.

٢ - **الاستجواب الاختباريّ**: ويهدف إلى اختبار مدى استيعاب المتعلّمين لشرح المعلّم، وللمعلومات والدروس السابقة[١].

إيجابيّات الطريقة الاستجوابيّة:

١ - يستطيع المعلّم أن يتعرّف إلى كثير من الأمور الّتي تدور في أذهان المتعلّمين، وذلك من خلال إجاباتهم عن أسئلته.

٢ - يمكن للمعلّم أن يكتشف ما إذا كان متعلّموه يعون شيئًا من الحقائق حول موضوع الدرس أم لا.

٣ - يستطيع المعلّم من خلال طريقة الأسئلة أن ينمّي في متعلّميه القدرة على التفكير.

٤ - يستطيع المعلّم من خلال طريقة الأسئلة أن يستثير الدافعيّة في التعلّم عند طلّابه.

٥ - يمكن للمعلّم أن يجعل المتعلّمين ينظّمون أفكارهم، وذلك إذا اتّبع أسلوبًا تربويًّا سليماً في إلقاء الأسئلة.

٦ - تفيد المعلّم عند مراجعة الدروس، لمعرفة مدى ما تحقّق من أهداف.

٧ - يتمكّن المتعلّم من خلالها من مهارة التدريب على التعبير عن ذاته.

٨ - يساعد المدرّس على تشخيص نقاط القوّة والضعف في متعلّميه.

٩ - تركّز على جعل المتعلّم يستعمل فكره، لا مجرّد ذاكرته.

(١) أحمد، محمد عبد القادر، طرق التدريس العامة، ط٨، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص٩٨.

شروط استخدام الطريقة الاستجوابيّة:

ويشترط لاستخدام هذه الطريقة بفعاليّة:

- ألّا تأخذ كلّ زمن الحصّة بدعوى مشاركة جميع المتعلّمين.
- ألّا يستجوب المتعلّم في معارف الدرس الجديدة ألبتّة.
- أن يهتمّ المعلّم بالصياغة الجيّدة الّتي لا تحتمل إجابات متعدّدة.
- أن يراعي إشراك أكبر عدد من المتعلّمين، ويركّز على أصحاب القدرات الضعيفة في الأسئلة السهلة.
- التنويع بين أسئلة التذكّر والأسئلة المثيرة للتفكير.
- التنبّه لضرورة التعزيز، والإيماء للمتعلّم بالجلوس.
- يراعي البعد عن الأسئلة البديهيّة، وكذا الأسئلة المبدوءة ب«**هل**» إلّا لهدف واضح.
- ينبغي أن يتقن المعلّم مهاراته الثلاثة: «**مهارة صياغة الأسئلة**» «**مهارة طرح الأسئلة**» «**مهارة تلقّي الإجابات**».

سلبيّات الطريقة الاستجوابيّة:

١ - إذا لم ينتبه المعلّم إلى عنصر الوقت، فقد ينتهي الوقت قبل أن ينتهي ممّا خطط له أو لإنجازه.

٢ - قد يتورّط بعض المعلّمين في الضغط على بعض المتعلّمين بالأسئلة الثقيلة، ما قد ينفّرهم من الدرس.

٣ - هناك بعض المتعلّمين قد يبادر المعلِّم بالعديد من الأسئلة بحيث يصرفونه

عن توجيه الأسئلة إليهم، ومن ثمّ لا يعرف مستواهم الحقيقيّ.

٤ ـ إذا انشغل المعلّم بالإجابة عن أسئلة المتعلّمين، فإنّ ذلك قد يجرّه بعيداً عن بعض نقاط الدرس الأساس.

وفي ضوء ما تقدّم يتبيّن أنّ الطريقة الاستنتاجيّة تأخذ حيّزاً واسعاً في العمليّة التعلميّة التربويّة، وتشكّل همزة وصل مباشرة بين المتخاطبين، وهي من الطرائق الّتي تسهم مساهمة فعّالة في إيصال الأفكار وبأقل جهد ممكن إذا ما تمّ مراعاة الأصول والضوابط المعتمدة في استخدامها.

الأسئلة

١ ـ بعد اطّلاعك على التعريفات المختلفة للطريقة الاستجوابيّة، بيّن أهمية الطريقة الاستجوابيّة في عمليّة التدريس.

٢ ـ بعد اطّلاعك على الطريقة الاستجوابيّة، وبالتعاون مع أفراد مجموعتك، اختر موضوعاً (موضوع التلوّث مثلاً) مستخدماً فيه مبادئ وقواعد هذه الطريقة.

٣ ـ بيّن أربعاً من إيجابيّات الطريقة الاستجوابيّة، وأربعاً من السلبيّات الناجمة عن استخدامها.

٤ ـ لاستخدام الطريقة الاستجوابيّة بشكل فعّال ينبغي اتّباع خطوات معيّنة، ضع في الجدول أدناه كلمة صح أمام الإجابة المناسبة.

	الإجابة	
	صح	خطأ
ألّا تأخذ كلّ زمن الحصّة بدعوى مشاركة جميع المتعلّمين.		
ألّا يستجوب المتعلّم في معارف الدرس الجديدة ألبتّة.		
أن لا يهتمّ المعلّم بالصياغة الجيّدة الّتي لا تحتمل إجابات متعدّدة.		
أن يراعى إشراك أكبر عدد من المتعلّمين، ويركّز على أصحاب القدرات الضعيفة في الأسئلة السهلة.		
التنويع بين أسئلة التذكّر والأسئلة المثيرة للتفكير.		
التنبّه لضرورة التعزيز، والإيماء للمتعلّم بالجلوس.		
لا يراعي البعد عن الأسئلة البديهيّة، وكذا الأسئلة المبدوءة بـ «هل» إلّا لهدف واضح.		
لا ينبغي أن يتقن المعلّم المهارات الثلاثة: «مهارة صياغة الأسئلة» «مهارة طرح الأسئلة» «مهارة تلقّي الإجابات».		



طريقة الأشباه والنظائر والأمثال

مـن الطـرق الأساس الّتي ركّـز عليها علمـاء التربية، طريقـة إلفات النظر إلـى العواقب والنتائج، واتّخاذ مواقف سلوكيّـة أو عقليّة أو وجدانيّة منها. وهذه الطريقـة كانت مرجوّة ومقصودة من خلال ضرب المثل في القرآن الكريم؛ لأنّ المثـل يهدف إلـى تركيز وإلفات سامعـه إلى النتائج والعواقب الّتـي تؤدّي إليها السلوكيّـات المتّبعة في المثـل، فمثلاً عندما نقف أمام أيّ مثل من أمثال القرآن نجـد أنّ هناك تركيزاً واضحاً علـى العلاقة بين عناصر المثل ونتائجه المترتّبة على السلوكيّات المتّبعة فيه.

قال تعالى: ﴿ وَٱتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ٱلَّذِىٓ ءَاتَيْنَٰهُ ءَايَٰتِنَا فَٱنسَلَخَ مِنْهَا فَأَتْبَعَهُ ٱلشَّيْطَٰنُ فَكَانَ مِنَ ٱلْغَاوِينَ * وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَٰهُ بِهَا وَلَٰكِنَّهُۥٓ أَخْلَدَ إِلَى ٱلْأَرْضِ وَٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ فَمَثَلُهُۥ كَمَثَلِ ٱلْكَلْبِ إِن تَحْمِلْ عَلَيْهِ يَلْهَثْ أَوْ تَتْرُكْهُ يَلْهَث ۚ ذَّٰلِكَ مَثَلُ ٱلْقَوْمِ ٱلَّذِينَ كَذَّبُوا۟ بِـَٔايَٰتِنَا ۚ فَٱقْصُصِ ٱلْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[١].

فالتربية هنا قامت على أساس إثارة دافع غريزيّ وهو التنفير من هذه الصفة المذمومة للإنسان الّتي هي نتيجة للتكذيب بآيات اللّه، ومن خلال استقباح هذه الصّفة من قبل الإنسان بشكل شعوريّ أو غير شعوريّ يؤدّي إلى استقباح الفعل المؤدّي إليها.

ولم تقف طريقة التربية بالمثل عند هذا الحدّ، بل سعت إلى تحقيق أهداف كثيرة من خلال صور وسلوكيّات أدّت إلى نتائج سواء كانت على مستوى العقيدة أو على مستوى التحديد السلوكيّ المطلوب، عباديًّا كان هذا السلوك أو غير عباديّ، فمثلاً على مستوى العقيدة أزال القرآن الكريم الشكّ باليوم الآخر من خلال صورة لحدث معين أريد لها أن تكون مثلاً للجميع.

قال تعالى: ﴿ أَوْ كَٱلَّذِى مَرَّ عَلَىٰ قَرْيَةٍ وَهِىَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّىٰ يُحْىِۦ هَٰذِهِ ٱللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا ۖ فَأَمَاتَهُ ٱللَّهُ مِا۟ئَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُۥ ۖ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ ۖ قَالَ لَبِثْتُ يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ ۖ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِا۟ئَةَ عَامٍ فَٱنظُرْ إِلَىٰ طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ ۖ وَٱنظُرْ إِلَىٰ حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ ءَايَةً لِّلنَّاسِ ۖ وَٱنظُرْ إِلَى ٱلْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْمًا ۚ فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُۥ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴾[٢].

(١) سورة الأعراف، الآيتان: ١٧٥ و١٧٦.

(٢) سورة البقرة، الآية: ٢٥٩.



الدرس الثامن

الطريقة النقاشيّة



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يعرّف الطريقة النقاشيّة.
- يتبيّن شروط الطريقة النقاشيّة.
- يحدّد ضوابط طريقة المناقشة.
- يبيّن مميّزات طريقة المناقشة.
- يستذكر عيوب طريقة المناقشة.
- يحسن استخدام الطريقة النقاشيّة في العمليّة التعلّميّة.



تعتبر طريقة المناقشة من أقدم طرق التدريس والّتي ما تزال شائعة حتّى اليوم، وتقوم على الحوار بين المعلّم والمتعلّم في صورة أسئلة أو مناقشة، لذلك يُطلق عليها أحياناً الطريقة الحواريّة أو طريقة المناقشة.

تعريف:

اختلفت التعريفات حول هذه الطريقة، وتباينت الآراء بصددها، لذلك سنحاول إدراج بعض التعريفات، منها:

- هي طريقة تدريسيّة تعتمد على الحوار الشفهيّ بين المعلّم والمتعلّم، أو بين المتعلّمين أنفسهم، يتمّ من خلالها تقديم الدرس.
- هي حوار بين المعلّم والمتعلّمين للوصول بهم تدريجيّاً عن طريق الاستجواب إلى الكشف عن حقيقة لم يعرفوها من قبل.
- هي مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة تُلقى على المتعلّمين بغرض مساعدتهم على التعلّم. بإيصال المعلومات الجديدة إلى

عقولهـم وتوسيـع آفاقهـم أو اكتشـاف نقصـان معرفتهـم أو خطئه»[١].

وتعتمـد طريقة المناقشـة كما ذُكر «**بشكل أساس علـى المعلّم والمتعلّمين، وعلى مدى التفاعل والتعاون فيما بينهم بهدف التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة، فالمتعلّمون يمثّلون نقطة الارتكاز في هذه الطريقة**»[٢].

شروط طريقة المناقشة:

ولكـي تحقّق هذه الطريقة المبتغـى من استخدامها، تـمّ التأكيد على الأخذ بمجموعة من الشروط، لعلّ من أبرزها:

١ ـ تحديـد المعلّم للموضوع والتأكّد من مدى صلاحيته ليكون محلّ المناقشة الجماعيّة مع المتعلّمين.

٢ ـ إبـلاغ المتعلّمين بموضوع الدرس ليبـادروا إلى القراءة حوله، والاستعداد للمناقشة.

٣ ـ بدء المعلّم المناقشة بعرض موجز لموضوعه أو للمشكلة وأهميّتها والهدف منها وأهمّ المصطلحات، وبعض أفكارها.

٤ ـ تهيئة المناخ المناسب للمناقشة، مكاناً وزماناً، وإعداداً، وترتيباً.

٥ ـ حرصـ المعلّم على مشاركة جميع المتعلّميـن بالمناقشة مع عدم السماح لبعضهم بالاستئثار بها، أو الانسحاب منها.

٦ ـ ضبط مسار المناقشة ضمن الموضوع المحدّد، وفي ضوء الزمن المحدّد والأهداف المحدّدة.

(١) فرج، عبد اللطيف حسين، المناهج وطرق التدريس التعليمية الحديثة، ط٢، ١٤١٩ هـ، دار الفنون للنشر، جدة، ص ١٢٤.

(٢) الأحمد، ردينة عثمان، واليوسف، حذام عثمان، طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة، ط٢، ٢٠٠٥ م، دار المناهج، عمان، الأردن.ص٦٥.

٧ - تدخّل المعلّم لتصحيح بعض الأخطاء العلميّة الّتي تقع من المتعلّمين أو محاولة بعضهم فرض بعض الآراء.

٨ - كتابة المعلّم أو أحد المتعلّمين العناصر الرئيسة للمناقشة على اللوح.

٩ - تلخيص المعلّم بين الفترة والفترة ما توصّل إليه المتناقشون.

١٠ - ابتعاد المعلّم عن الانغماس في المناقشة والتوقّف عند حدود التوجيه والضبط.

ضوابط طريقة المناقشة:

ثمّة ضوابط ينبغي الالتزام بها، بحيث تكون الأسئلة:

١ - مناسبة للأهداف ومستوى الطلّاب والزمن.

٢ - مثيرة للتفكير وليست صعبة أو تافهة.

٣ - خالية من الأخطاء اللغويّة والعلميّة.

٤ - متدرّجة في الصعوبة ومباشرة.

ومن جانب آخر ينبغي الإلفات إلى النقاط التالية:

١ - أن يشارك بالمناقشة جميع المتعلّمين، وأن تتاح الفرصة لهم لمناقشة بعضهم بعضاً.

٢ - أن يشارك المعلّم في توزيع المتعلّمين وضبط المناقشة والتنظيم.

مميّزات طريقة المناقشة

يمكن إيجاز أبرز مزايا طريقة المناقشة بما يلي:

١ - تدفع المتعلّمين إلى المشاركة والاستمتاع بها وتشجعهم على ذلك.

٢ - يستطيع المعلّم التعرّف إلى مستوى متعلّميه بشكل جيّد.

٣ - تنمّي القدرات الفكريّة والمعرفيّة للمتعلّمين وتدرّبهم على التحليل والاستنتاج.

٤ - يكون المتعلّم فيها مركز النشاط والفعاليّة.

٥ - تنمّي لدى المتعلّمين حبّ التعاون والعمل الجماعيّ.

٦ - تنمّي لدى المتعلّمين الأسلوب القياديّ وتحمّل المسؤوليّة.

٧ - تزرع الشجاعة في نفوس المتعلّمين وتخلّصهم من الخجل وتنمّي روح المشاركة.

٨ - تنمّي القدرة على الحوار والمناقشة والجرأة.

٩ - تنمّي فيهم عادة احترام آراء الآخرين وتقدير مشاعرهم، حتّى وإن اختلفت آراؤهم عن آراء زملائهم.

١٠ - من خلال المناقشة يستطيع المتعلّم أن يجمع أكبر قدر من المعلومات عن الظاهرة الواحدة.

من سلبيّات طريقة المناقشة

تتلخّص سلبيّات طريقة المناقشة في ما يلي:

١ - قد يتمّ التركيز على طريقة المناقشة، وليس على الأهداف المحدّدة، بالشكل الّذي يُتعب المتعلّمين، ويولّد لديهم الشعور بالملل وعدم الرغبة في ممارستها.

٢ ـ إنّ إعطاء إدارة المناقشة لأحد المتعلّمين قد يضعف دور المعلّم في المناقشة والتوجيه والإرشاد.

٣ ـ قد تقود المناقشة إلى الخروج عن الموضوع أو الهدف المحدّد ما يولّد تشتّتاً للمتعلّمين، يصرفهم عن التركيز على الموضوع والهدف المحدّد من المناقشة.

٤ ـ قد لا يستطيع المتعلّمون الّذين لديهم خجل ولا يمتلكون القدرة على المناقشة والحديث الاشتراك في المناقشة ما يولّد لديهم ردود فعل عكسيّة.

٥ ـ قد يسيطر على المناقشة عدد محدّد من المتعلّمين بالشكل الّذي لا يسمح للمتعلّمين الآخرين بالمشاركة في المناقشة.

٦ ـ قد لا يستمع المتعلّمون لما يطرحه زملاؤهم، وذلك لانشغالهم بتحضير سؤال أو بإعداد رأي لطرحه ما يفقدهم التركيز على ما دار في المناقشة.

٧ ـ قد يستخدم المتعلّمون كلمات ومصطلحات غير واضحة وغير محدّدة أو غير مناسبة ما يولّد نوعاً من الغموض لدى المتعلّمين الباقين.

٨ – في حال عدم تمكّن المعلّم من السيطرة على الصفّ وسير المناقشة فإنّ ذلك سوف يقود إلى عدم انضباط المتعلّمين في الصفّ وعدم إمكانية السيطرة عليهم[١].

ويمكن القول إنّ طريقة المناقشة تعتمد على التفاعل والتعاون المتبادل بين المعلّم والمتعلّمين من أجل التوصّل إلى الحقائق والأهداف المرجوّة، وإنّ المتعلّمين يمثّلون نقطة الارتكاز فيها.

(١) الأحمد ويوسف، م. س، ص ٧٤.



الأسئلة

١ ـ وردت عدّة تعريفات للطريقة النقاشيّة، اعتمد تعريفًا منها، وبيّن من خلاله القواعد المستفادة.

٢ ـ تحديد موضوع مسبق وإجراء حوار يطبّق فيه شروط طريقة المناقشة وضوابطها.

٣ ـ أذكر ستّة مميّزات لطريقة المناقشة وستّة سلبيّات فيها.

مطالعة

نموذج الحوار التعليميّ

هذا النوع من الحوار الّذي يكون موضوعه التعليم والتلقين يوجد بكثرة لما له من أهمّيّة في تأطير العلاقات التربويّة والتعليميّة، ويمكن التمثيل له في القرآن الكريم بالحوار الّذي جرى بين موسى والخضر عليهما السلام:

﴿فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا * قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا * قَالَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا * وَكَيْفَ تَصْبِرُ عَلَىٰ مَا لَمْ تُحِطْ بِهِ خُبْرًا * قَالَ سَتَجِدُنِي إِن شَاءَ اللَّهُ صَابِرًا وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْرًا * قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَن شَيْءٍ حَتَّىٰ أُحْدِثَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا * فَانطَلَقَا حَتَّىٰ إِذَا رَكِبَا فِي السَّفِينَةِ خَرَقَهَا قَالَ أَخَرَقْتَهَا لِتُغْرِقَ أَهْلَهَا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا إِمْرًا * قَالَ أَلَمْ أَقُلْ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا * قَالَ لَا تُؤَاخِذْنِي بِمَا نَسِيتُ وَلَا تُرْهِقْنِي مِنْ أَمْرِي عُسْرًا * فَانطَلَقَا حَتَّىٰ إِذَا لَقِيَا غُلَامًا فَقَتَلَهُ قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْسًا زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَّقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُّكْرًا * ۞ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكَ إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا﴾[١].

---

(١) سورة الكهف، الآيات: ٦٤–٧٨.



الدرس التاسع

الطريقة الاستنباطيـّة (الاستقرائيـّة)



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يتعرّف إلى معنى الاستقراء.
- يحدّد مجالات استخدام الطريقة الاستقرائيّة.
- يتبيّن ميّزات الطريقة الاستقرائيّة.
- يستذكر عيوب الطريقة الاستقرائيّة.
- يحسن توظيف الطريقة الاستقرائيّة في مجالات العملية التعلّميّة حسب مواردها.
- يتبيّن معنى الطريقة الاستنباطيّة الاستنتاجيّة.
- يحدّد مجالات استخدام الطريقة الاستنتاجيّة.
- يتعرّف إلى مزايا الطريقة الاستنتاجيّة.
- يستذكر سلبيّات الطريقة الاستنتاجيّة.
- يميّز بين الطريقتين الاستقرائيّة والاستنتاجيّة.
- يحسن استخدام الطريقة الاستنتاجيّة في المجال التدريسيّ.





مقدّمة:

الطريقــة الاستنباطيّة تنقسم إلى طريقتيــن متعاكستين ينطبق على كليهما معنى الاستنباط وهو الاستخراج والاستخلاص، الطريقة الأولى تسمّى القياسيّة أو الاستنتاجيّة؛ وتعني تحليل الكلّيّات للوصول إلى الجزئيّات.

والثانيــة تسمّــى الاستقرائيّة؛ وتعني جمع الجزئيّــات واستقصاءها للوصول إلى الكلّيّات.

وفيهــا يقــوم المعلّم باستخراج المعلومات مــن المتعلّمين من خلال استثارة قدراتهــم التفكيريّــة بأسئلة متسلسلــة، أو أمثلة متنوّعة، أو أدلّــة متتابعة بحيث تنتهــي بالمعرفــة المراد تعريــف المتعلّميــن بها. وهــي طريقة تتطلّــب تحليلاً صحيحاً للحقائــق والمعارف الموجودة في المحتوى لتحضيــر أسئلة مناسبة أو أمثلة محكمة وأدلّة مناسبة، كما تتطلّب متابعة دقيقة لمشاركة المتعلّمين وتوجيه ذكيّ نحو المعرفة المطلوب استخلاصها.

كيفيّة تحقّق الأهداف:

ولكي تحقّق هذه الطريقة أهدافها التعليميّة التربويّة، ينبغي مراعاة ما يلي:

- تحديد المعارف المراد استخدام هذه الطريقة في عرضها، وهي الّتي يتوفّر فيها وصف الجدّة والعمق والتركيب.
- قد تستغرق زمناً طويلاً نسبياً في تطبيقها، لذا ينبغي توزيع الزمن توزيعاً جيّداً عند استخدامها، وأن لا تستخدم بكثرة في الحصّة الواحدة خصوصاً إذا كان المحتوى طويلاً.
- اتّسام المعلّم بسعة صدره ومهارته في تلقّي إجابات المتعلّمين.

١ ـ الطريقة الاستقرائيّة:

معنى الاستقراء: التتبّع، والتحرّي، والتفحّص. وسمّيت هذه الطريقة كذلك؛ لأنّها تتبّع أجزاء الدّرس وأمثلته وتفاصيل المعلومات الّتي يحتويها، وتستقصيها؛ لتستخرج منها خلاصة الدرس، وتستنبط قاعدته الّتي تنظّم جميع تلك الأجزاء والتفاصيل.

موجبات الاستخدام:

تُستخدَم عندما يراد الوصول إلى قاعدة عامّة (**نظريّة أو قانون**)، وهي تتمثل بعمليّة الانتقال من شيء خاصّ إلى شيء عامّ ثمّ إلى النتيجة فتكون درجة الاستدلال واضحة. فمثلاً إذا قلنا:

سقراط إنسان (مقدّمة صغرى)

وكلّ إنسان فانٍ (مقدّمة كبرى)

إذاً سقراط فانٍ (نتيجة)

فهنـا انتقلنـا من سقـراط الخاصّ إلـى إنسان وهـي أعـمّ ثمّ وصلنـا إلى النتيجة.

ومـن أمثلة ذلـك، إذا رأى الباحث أنّ قطعة من الحديـد تمدّدت بالحرارة، ثـمّ لاحظ قطعة ثانية وثالثة تمدّدتا بالحرارة فإنّـه ينتقل إلى الحكم أو التعميم الآتي: كلّ الحديد يتمدّد بالحرارة.

وكذلك حين يراد معرفة نوع تربة الأرض الزراعية وعناصرها وخصائصها، تؤخذ منها نماذج من أماكن متعدّدة، ويُجرى عليها التحليل ثمّ يصدر المهندس المحلّل حكمه على كلّ تربة هذه الأرض بالاستناد إلى النماذج الّتي درسها.

مميّزات الطريقة الاستقرائيّة:

تتميّز الطريقة الاستقرائيّة بعدّة مميّزات من أبرزها ما يلي:

١ - تبقـى المعلومـات الّتي تُكتسب بواسطة هذه الطريقة في الذاكرة أكثر من المعلومـات الّتي تُكتسب بواسطة القراءة أو الإصغـاء، لأنّ ما يتوصّل إليه المتعلّم بنفسه يرسخ في ذهنه أكثر ممّا يقدمه المعلّم إليه.

٢ - إنّ المتعلّم الّذي يتوصّل إلى تعميم ما، أو يستنتج قاعدة ما بهذه الطريقة يستطيـع بعد مرور زمـن ولو كان طويلاً أن يصل إلـى التعميم أو القاعدة نفسها إذا نسيها، فخطوات التفكير في الحصول عليها تبقى معه.

٣ - يفهـم المتعلّمـون التعميمات الّتي يتوصلـون إليها بمساعـدة المعلّم أكثر مـن تلـك الّتي يقدّمها المعلّـم إليهم مهيّـأة، أو الّتي يجدونهـا في كتبهم المقرّرة.

٤ - يستطيـع المتعلّـم تطبيق التعميمات الّتـي يتوصل إليهـا بسهولة أكثر من

تطبيق تلك الّتي تقدَّم إليه مهيَّأة، وذلك لحسن فهمه لها.

٥ - إنّ أسلوب التفكير الّذي يتعود عليه المتعلّم في الدروس الاستقرائيّة يفيده في حياته القادمة، فالمتعلّم الّذي يتعلّم كيف يفكّر بواسطة الدروس الاستقرائيّة، ويتقن طريقة التفكير في الوصول إلى التعميمات يصبح فرداً مستقلاً في تفكيره واتّجاهاته، وفي أعماله المدرسيّة والحياتيّة الأخرى[١].

مآخذ على الطريقة الاستقرائيّة:

يؤخذ على الطريقة الاستقرائيّة أنّها:

١ ـ لا تمثّل المتعلّم الّذي ينبغي أن يكون محور العمليّة التعليميّة، بل يكون النشاط في هذه الطريقة معظمه للمعلّم.

٢ ـ يتعذّر تطبيق هذه الطريقة في دروس كسب المهارات.

٣ ـ تتعارض مع مبادئ علم النفس الحديث بإهمالها الدوافع الداخليّة للفرد واستعداداته للنواحي الوجدانيّة.

٤ ـ تهتمّ بدراسة المادّة وتقديم الأفكار الجديدة، وتهمل الحياة ومشكلاتها[٢].

ويضيف بعضٌ سلبيّات أخرى من أبرزها:

١ ـ «إنّ التوصّل إلى بعض النظريّات والقوانين يحتاج إلى قدرات عالية.

(١) الحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته، ط٣، ١٤٢٤هـ، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدة، ص ٢١٢ ـ ٢١٣.

(٢) مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود، طرائق التدريس العامة، ط١، ٢٠٠٢م، دار المسيرة، عمان، الأردن، ص ٦٤.

٢ ـ تقتصر على المتعلّمين أصحاب المواهب والقدرات العالية.

٣ – قد لا يستطيع المتعلّمون العاديّون التوصّل إلى نتائج.

٤ – تحتاج إلى وقت طويل»[١].

٢ ـ الطريقة الاستنتاجيّة القياسيّة:

الطريقـة الاستنتاجيّة ما هي إلّا صورة موسّعة للخطوة الأخيرة من الطريقة الاستقرائيّـة. وهـي خطوة التطبيـق، إذ إنّ الأسس العامّة تقـدّم إلى المتعلّمين جاهـزة لتطبيقها على الأمثلة والحقائق الجزئيّة الّتي تصدق عليها هذه الأسس والقواعد العامّـة. وتمكّن هذه الطريقة المعلّم من تقديمٍ حقائق جديدة جاهزة إلـى الطـلاب أو تُفسّر وتشرح حقائق وقواعد سبـق وأن ألقيت عليهم، فهي تبدأ من الكلّ إلى الجزء.

موجبات الاستخدام:

تُستخدم هذه الطريقة في تدريس القواعد العامّة مثل النظريّات والقوانين، وعندما نريد تدريب المتعلّمين على أسلوب حلّ المشكلات بمختلف صورها.

يتكوّن الاستنتاج من ثلاثة مكوّنات:

١– المقدّمة الأولى (القاعدة الكبرى) قاعدة كليّة مقبولة وصادقة.

٢– المقدّمـة الثانيـة (القاعدة الصغرى) حالة فرديّـة من حالات القاعدة الكليّة.

٣–النتيجة: هي التوصّل لإمكان انطباق القاعدة الكليّة على الحالة الفرديّة.

(١) العتوم، المرجع السابق، ص ١٤٩ ـ ١٥٠.

مثال:

كلّ إنسان مفكّر (مقدّمة كبرى)

أحمد إنسان (مقدّمة صغرى)

إذاً أحمد مفكّر (نتيجة)

وإذا افترضنـــا أنّ المقدمة الكبرى صحيحة، والمقدّمــة الصغرى صحيحة، فإنّ النتيجة تكون صحيحة أيضًا.

مزايا الطريقة الاستنتاجية:

١ ـ يُستخدم الاستنتاج في خطوة التطبيق والتقويم عندما يريد المعلّم التأكّد مــن فهــم المتعلّميــن واستيعابهــم للدرس. (للكشف عن مــدى استذكار المتعلّمين للمعلومات وفهمها وقدرتهم على تطبيقها).

٢ ـ المفكّر في حالة الاستنتاج يُعتبر مطبّقاً لنتائج الاستقراء.

٣ ـ المتعلّمــون بحاجــة للاستنتاج في مرحلــة التطبيق لترسيــخ القاعدة في أذهانهم.

سلبيّات الطريقة الاستنتاجيّة:

تتلخّص سلبيّات هذه الطريقة في الموردين التاليين:

١ ـ أنّ مدارك المتعلّمين لا تتحمّل دائماً القواعد العامّة مباشرة.

٢ ـ تبعــد المتعلّمين عن اكتشاف القواعد العامّة بأنفسهم، لأنّهم سيأخذونها مباشرة من المعلّم ويحفظونها.

تنويه:

من الخطأ الاكتفاء بطريقة الاستنتاج وحدها أو بطريقة الاستقراء وحدها، لأنّ المتعلّمين بحاجة:

- إلى الاستقراء في المرحلة الأولى من الدرس، وإلى الاستنتاج في مرحلة التطبيق لترسيخ القاعدة في أذهانهم.
- بالاستقراء نصل مع المتعلّم إلى القاعدة وبالاستنتاج يتمرّن عليها.
- إلى عدم اختصار الإجراءات لتوفير الزمن إذ تصبح عندئذ طريقة استجوابيّة. ولمّا كانت الأسئلة في معارف جديدة فإنّ المتعلّمين الّذين لا يحضّرون الدرس مسبقاً سيعتمدون على استراق النظر للمحتوى المدرسيّ في الكتاب خلسة.

كما أنّه من الخطأ أن تُستخدم الطريقة الاستنباطيّة مباشرة دون إجراءاتها السابقة (الأمثلة، الأسئلة المتسلسلة، الأدلّة...)، كأن يقول المعلّم مباشرة: استنبط معنى المضاربة. فمن أين للمتعلّم أن يستنبط ذلك إن لم يمهّد له بأنشطة تمكّنه من الاستنباط وتعينه عليه؟

وفي المحصّلة يمكننا القول إنّ الطريقة الاستنباطيّة بفرعيها الاستقراء والاستنتاج تشكّل ركيزة هامّة في بناء العقل الإنسانيّ، وفي تقوية ملكات التفكير المبنيّ على أسس منطقيّة، تعتمد التحليل والاستنتاج في نسق اشتغالها.



الأسئلة

١ ـ من خلال اطّلاعك على الطريقة الاستنباطيّة، يتبيّن أنّها تتفرّع في اتّجاهين: القياسيّة والاستقرائيّة، أوضح الفروقات بين هذين الفرعين.

٢ ـ بيّن متى تُستخدم الطريقة الاستقرائيّة، واضرب مثالاً على ذلك.

٣ ـ اكتب في جدول أربعًا من مميّزات الطريقة الاستقرائيّة، وأربعاً من سلبيّات تظهر في استخدامها.

٤ ـ أذكر ثلاثًا من مزايا الطريقة الاستنتاجيّة القياسيّة، واثنين من السلبيّات الناجمة عن استخدامها.

٥ ـ بعد اطّلاعك على الطريقة الاستنباطيّة بفرعيها، هل برأيك يمكن الاكتفاء بواحدة منهما دون الأخرى، أم أنّه لا بدّ من التكامل بين الطريقتين؟ بيّن مدى الحاجة لهذا التكامل.

مطالعة

نموذج الحوار القصصيّ

تميّزت القصّة في القرآن الكريم والسنّة النبويّة عن القصّة في غيرهما حيث استعملت سردًا ومثلاً وحواراً، وسردت أخبار أو حوارات الأمم السابقة أو اللّاحقة في أسلوب حواريّ متميّز. ويمكن التمثيل لهذا النوع من الحوار في القرآن الكريم بالحوار الذي دار بين موسى عليه السلام وفرعون وقومه، والّذي تكرّر مرّات متعدّدة في القرآن الكريم:

﴿فَأَلْقَىٰ عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ ثُعْبَانٌ مُّبِينٌ * وَنَزَعَ يَدَهُ فَإِذَا هِيَ بَيْضَاءُ لِلنَّاظِرِينَ * قَالَ لِلْمَلَإِ حَوْلَهُ إِنَّ هَٰذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ * يُرِيدُ أَن يُخْرِجَكُم مِّنْ أَرْضِكُم بِسِحْرِهِ فَمَاذَا تَأْمُرُونَ * قَالُوا أَرْجِهْ وَأَخَاهُ وَابْعَثْ فِي الْمَدَائِنِ حَاشِرِينَ * يَأْتُوكَ بِكُلِّ سَحَّارٍ عَلِيمٍ * فَجُمِعَ السَّحَرَةُ لِمِيقَاتِ يَوْمٍ مَّعْلُومٍ * وَقِيلَ لِلنَّاسِ هَلْ أَنتُم مُّجْتَمِعُونَ * لَعَلَّنَا نَتَّبِعُ السَّحَرَةَ إِن كَانُوا هُمُ الْغَالِبِينَ * فَلَمَّا جَاءَ السَّحَرَةُ قَالُوا لِفِرْعَوْنَ أَئِنَّ لَنَا لَأَجْرًا إِن كُنَّا نَحْنُ الْغَالِبِينَ * قَالَ نَعَمْ وَإِنَّكُمْ إِذًا لَّمِنَ الْمُقَرَّبِينَ * قَالَ لَهُم مُّوسَىٰ أَلْقُوا مَا أَنتُم مُّلْقُونَ * فَأَلْقَوْا حِبَالَهُمْ وَعِصِيَّهُمْ وَقَالُوا بِعِزَّةِ فِرْعَوْنَ إِنَّا لَنَحْنُ الْغَالِبُونَ * فَأَلْقَىٰ مُوسَىٰ عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ تَلْقَفُ مَا يَأْفِكُونَ * فَأُلْقِيَ السَّحَرَةُ سَاجِدِينَ * قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ الْعَالَمِينَ * رَبِّ مُوسَىٰ وَهَارُونَ * قَالَ آمَنتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَسَوْفَ تَعْلَمُونَ لَأُقَطِّعَنَّ أَيْدِيَكُمْ وَأَرْجُلَكُم مِّنْ خِلَافٍ وَلَأُصَلِّبَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ * قَالُوا لَا ضَيْرَ إِنَّا إِلَىٰ رَبِّنَا مُنقَلِبُونَ * إِنَّا نَطْمَعُ أَن يَغْفِرَ لَنَا رَبُّنَا خَطَايَانَا أَن كُنَّا أَوَّلَ الْمُؤْمِنِينَ﴾[1].

(١) سورة الشعراء، الآيات: ٣٢ – ٥١.





الدرس العاشر

طريقة الاستقصاء (١)



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يحدّد مفهوم الاستقصاء.
- يتبيّن أهمّيّة التعلّم بالاستقصاء.
- يتعرّف إلى دور المعلّم والمتعلّم في التعلّم بالاستقصاء.
- يحدّد معايير اختيار الموضوعات.
- يسمّي مراحل التعلّم بالاستقصاء.
- يستذكر خطوات التدريس بالاستقصاء.





مفهوم الاستقصاء:

طريقـة تعليميّة منطقيّة تهدف إلى إحداث التعلّم الذاتيّ، وتعمل على تطوير قـدرات التفكيـر العلميّ لدى الفرد من خـلال إعادة المعرفـة وتنظيمها وتوليد الأفكار والاستنتاج وتطبيقها على مواقف حقيقيّة[١].

أهميّة التعلّم بالاستقصاء:

يعدّ الاستقصاء من أكثر طرائق التدريس فعاليّة في تنمية التفكير العلميّ لدى المتعلّـم حيث إنّه يتيح الفرصة أمامه لممارسة طـرق التعلّم وعمليّاته ومهارات الاستقصـاء بنفسه، وهنا يسلك المتعلّم سلوك العالم الصغير في بحثه وتوصّله إلى النتائج.

ولمّـا كانـت مـوادّ التربيّـة الإسلاميّـة مـن المـوادّ الغنيّـة بالاستقصـاء خاصّـة الموضوعـات، الّتـي تختلف فيهـا الآراء، وتتعـدّد فيها وجهـات النظر، لذلـك كان لزامًـا إدخـال طريقـة الاستقصـاء كأسلـوب تدريـس فـي التربية

(١) فوزي فايز اشتيوه: أثر طريقتي الاستقصاء والتعلّم الذاتيّ في التحصيل الفوريّ والمؤجّل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة التربية الإسلاميّة، ص ٩.

الإسلاميّــة، وطريقــة تقييم لــدى المعلّم مــن أجل رفــع مستــوى أداء المتعلّم.

ومــا يؤكّــد أهمّيّة استخدام طريقــة الاستقصاء، أنّ القــرآن الكريم والسنّة النبويّــة حثّا علــى التفكير والتدبّــر والنظر والتأمّــل، وتقصّـــي الحقائق، وربط الأسبــاب بالمسبَّبات، والاستدلال بالأثر على المؤثِّر؛ ليتمّ التوصّل إلى الحقيقة. فالقرآن الكريم مليء بالآيات القرآنيّة، الّتي تعزّز طريقة البحث والاستقصاء.

دور المعلّم في الاستقصاء:

يبرز دور المعلّم في عمليّة الاستقصاء قبل البدء في عمليّة الاستقصاء وعند الشروع فيه. ويجدر بالمعلّم القيام بالأعمال الآتية:

١ - مســح الكتــب المدرسيّــة، وحصــر الموضوعــات الّتــي يمكــن تدريسهــا بالاستقصاء.

٢ - توزيع الموضوعات المقترحة جميعها على المتعلّمين.

٣ - إرشــاد المتعلّــم إلــى الكتــب والدوريّــات والنشــرات، الّتــي تفيــده فــي استقصائه.

٤ - التدريــس بطريقــة الاستقصـــاء، ليتسنّــى للمتعلّم الاطّــلاع على خطوات الاستقصاء وتطبيقها بشكل جيّد.

٥ - تعيين زمن محدّد للانتهاء من عمليّة الاستقصاء.

٦ - أن يحتفــظ المعلّــم بسجــل يبيّــن فيــه: اســم كلّ متعلّــم، والموضــوع الّــذي يعمل عليه، حيــث يدوّن فيه الملاحظــات والمتابعات والنصائح الّتــي يقدّمهــا للمتعلّــم، ما يساعــد في عمليّــة التقييــم الختاميّ لأداء المتعلّم.

ممّـا تقـدّم نلحـظ أنّ دور المعلّم هـو دور المرشد والموجّـه للمتعلّم موجّهاً للأنشطة جميعها نحو تمكين المتعلّم من اكتشاف الحلول للمشاكل بنفسه[١].

دور المتعلّم:

١ ـ عرض وجهات النظر.

٢ ـ التخطيط لجمع المعلومات.

٣ ـ الإجابة عن الأسئلة.

٤ ـ الاتّصال والابتكار.

٥ ـ السعي لجمع المعلومات.

٦ ـ تنظيم المعلومات.

معايير اختيار الموضوعات:

تختـار الموضوعـات الّتـي تتّخـذ وسيلـة لتنميـة قـدرات ومهـارات البحث والاستقصاء وفقاً لمعايير من أبرزها أن تكون:

١ ـ ملائمة لمستوى النموّ العقليّ للمتعلّمين.

٢ ـ وثيقة الصلة بميول المتعلّمين واهتماماتهم.

٣ ـ وثيقة الصلة بالقضايا الحيويّة والمشكلات المثارة في المجتمع.

٤ ـ من الموضوعات الّتي تتعدّد فيها الآراء ووجهات النظر.

(١) الرقب، سعيد محمد عبد الرحمن، مرشد المعلم في الاستقصاء لمبحث التربية الإسلامية، أيلول، ٢٠٠٠.

مراحل التعلّم بالاستقصاء:

١ ـ **الملاحظة**: جمع المعلومات حول ظاهرة أو حادثة معيّنة.

٢ ـ **التصنيف**: تصنيف المعلومات إلى مجموعات معيّنة بينها علاقات من نوع ما.

٣ ـ **القياس**: التقرير عن ماهيّة الأشياء قياساً على شيء معلوم لديه.

٤ ـ **التنبّؤ**: القدرة على تنبّؤ حدوث ظواهر مشابهة مستقبلاً.

٥ ـ **الوصف**: وصف الظاهرة أو الحادثة أو المادّة وصفاً يميّزها عن غيرها.

٦ ـ **الاستنتاج**: المرحلة الأخيرة من عمليّات الاكتشاف حيث يخلص المتعلّم إلى تعميم يجمل فيه جميع العمليّات العقليّة السابقة.

خطوات التدريس بطريقة الاستقصاء:

إنّ الاستقصاء هو طريقة تدريس، وطريقة تقييم في آن واحد، لذا فإنّ عمليّة التدريس بطريقة الاستقصاء تمرّ بعدّة خطوات يجدر بالمعلّم اتّباعها. ويمكن إبراز هذه الخطوات بما يتوافق ومباحث التربية الإسلاميّة، خاصّة وأنّ هذه المباحث تتضمّن الكثير من المسائل والقضايا الّتي تحتاج إلى حلول مناسبة، والّتي يمكن الوصول إليها من طريقة التدريس بالاستقصاء، وهذه الخطوات هي:

١ ـ **تحديد المشكلة**: يقوم المعلّم في بداية الحصّة بتحديد المشكلة ولفت انتباه المتعلّم من خلال طرح الأسئلة المتعلّقة بها؛ فمثلاً في موضوع الطّلاق، يبيّن المعلّم أهميّة الزواج والحكمة من مشروعيّته، ويطرح مجموعة من الأسئلة توضّح ذلك، ومن ثمّ يطرح سؤالاً يبيّن طبيعة العلاقة الّتي تقوم بين الزوجين، وبعدها يبيّن أنّ الحياة الزوجيّة يعتريها بعض

الخلافات، حتّى تتوصّل إلى موضوع الدرس وهو الطلاق.

٢ ـ **سبر غور المشكلة**: بعد تحديد المشكلة المراد تعرفها، يبدأ المتعلّمون بالغوص في المشكلة من خلال طرح المعلّم لأسئلة تتناول مختلف جوانب الدرس. ويقوم المتعلّمون بطرح أسئلة مختلفة متعلّقة في المشكلة.

٣ ـ **تحليل المواقف وتفسير المعلومات**: يقوم المتعلّم بتجميع المعلومات وتبويبها وتحليلها، وبيان علاقتها بالمشكلة موضوع الدرس، في محاولة لتحقيق تعلّم استقصائيّ من خلال المعلومات، والوصول إلى إمكانيّة تطبيق هذه المعلومات بطريقة عمليّة.

٤ ـ **تثبيت المعلومات**: يقوم المعلّم بتلخيص أهمّ الأفكار الموجودة في الدرس من خلال إجابة المتعلّم عن عدد من الأسئلة في نهاية الحصّة. ويطلب المعلّم إلى المتعلّم واجبات بيتيّة، تساعده على ترسيخ المفاهيم والمعلومات، ويقوم المعلّم بتصحيح هذه الواجبات وتقديم التغذية الراجعة حول ذلك.

٥ ـ **الاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات**: يستعرض المعلّم مع الطالب أهمّ الاستنتاجات الّتي تؤدّي إلى وقوع الطّلاق، وإبراز أهمّ الحلول والإجراءات الّتي تحدّ من ظاهرة الطّلاق ووقوعه في المجتمع[١].

وفي ضوء ما تقدّم، نجد أنّ التعلّم بالاستقصاء من الطرائق الناشطة الّتي تعمل على معالجة جادّة للمشكلات، وفق المعايير العلميّة والموضوعيّة، كما أنّها تسبر غور المشكلة ليس فقط لمعرفة مضامينها، إنّما تسعى إلى إنتاج الحلول الوافية لها، وتقديم اقتراحات وتوصيات في سبيل التخلّص من التداعيات السلبية الناجمة عنها.

(١) الرقب، سعيد محمد عبد الرحمن، مرشد المعلم في الاستقصاء لمبحث التربية الإسلامية ايلول، ٢٠٠٠.



١ ـ أوضح مفهوم الاستقصاء.

٢ ـ بيّن أهمية التعلّم بالاستقصاء، واذكر مثالًا على ذلك من القرآن.

٣ ـ تبرز لكلّ من المعلّم والمتعلّم أدوار واضحة في طريقة التعلّم بالاستقصاء، حدّد الأدوار العائدة لكلّ منهما في الجدول أدناه:

الرقم	الدور	للمعلّم	للمتعلّم
١	مسح الكتب المدرسيّة، وحصر الموضوعات الّتي يمكن تدريسها بالاستقصاء.		
٢	عرض وجهات النظر.		
٣	الاتّصال والابتكار.		
٤	تنظيم المعلومات.		
٥	تعيين زمن محدّد للانتهاء من عملية الاستقصاء.		
٦	الإجابة عن الأسئلة.		
٧	التدريس بطريقة الاستقصاء، ليتسنّى له الاطّلاع على خطوات الاستقصاء وتطبيقها بشكل جيّد.		
٨	السعي لجمع المعلومات.		
٩	إرشاده إلى الكتب والدوريّات والنشرات، الّتي تفيده في استقصائه.		
١٠	التخطيط لجمع المعلومات.		

٤ ـ أذكر أبرز المعايير الّتي ينبغي اتّخاذها لتطوير المهارات والقدرات.

٥ ـ اكتب بالتدريج مراحل التعلّم بالاستقصاء.

٦ ـ عالج مشكلة تراعي فيها مراحل خطوات التدريس بطريقة الاستقصاء.



نموذج التعلّم بالاستقصاء

قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ آزَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا آلِهَةً إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ * وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ * فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ * فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ * فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ * إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾[(١)].

قال زرارة: «**سألت أبا جعفر عليه السلام فقلت: جعلت فداك يأتي عنكم الخبران والحديثان المتعارضان فبأيهما آخذ؟ فقال عليه السلام: يا زرارة خذ بما اشتهر بين أصحابك، ودع الشاذّ النادر. فقلت: يا سيّدي إنّهما معاً مشهوران مأثوران عنكم. فقال: خذ بما يقول أعدلهما عندك وأوثقهما في نفسك. فقلت: إنّهما معاً عدلان مرضيّان موثّقان. فقال: أنظر ما وافق منهما العامّة فاتركه، وخذ بما خالف، فإنّ الحق فيما خالفهم. قلت: ربما كانوا موافقين لهم، أو مخالفين فكيف أصنع؟ قال: إذاً فخذ بما فيه الحائطة لدينك، واترك الآخر. قلت: إنّهما معاً موافقان للاحتياط، أو مخالفان له فكيف أصنع؟ فقال: إذاً فتخيّر أحدهما فتأخذ به، ودع الآخر**»[(٢)].

(١) سورة الأنعام، الآيات: ٧٤ – ٧٨.

(٢) الميرزا النوريّ (ت: ١٣٢٠ هـ): مستدرك الوسائل/ منشورات وتحقيق: مؤسّسة آل البيتRلإحياء التراث، قم-إيران ط. الثانية ١٤٠٨ هـ، باب: وجوب الجمع بين الأحاديث المختلفة، ج ١٧ الحديث ٢ ص ٣٠٣.



الدرس الحادي عشر

طريقة الاستقصاء (٢)



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يصنّف أنماط الاستقصاء.
- يميّز بين طرق الاستقصاء.
- يعدّد فوائد الطريقة الاستقصائيّة.
- يطّلع على الصعوبات المتوقّعة عند تنفيذ الاستقصاء وطرق معالجتها.
- يمتلك القدرة على توظيف التعلّم بالاستقصاء في العمليّة التعلّميّة.





أنماط التدريس بالاستقصاء:

هناك عدّة أنماط تدريسيّة لهذا النوع من التعلّم بحسب مقدار التوجيه الّذي يقدّمه المعلّم للمتعلّمين، وهي:

أ. **الاستقصاء الموجّه**: وفيه يزوّد المتعلّمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيّمة، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقليّة لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلميّة. ويشترط أن يدرك المتعلّمون الغرض من كلّ خطوة من خطوات الاكتشاف. ويناسب هذا الأسلوب متعلّمي المرحلة التأسيسيّة ويمثّل أسلوبًا تعليميّاً يسمح للمتعلّمين بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عمليّة مباشرة.

ب. **الاستقصاء شبه الموجّه**: وفيه يقدّم المعلّم المشكلة للمتعلّمين ومعها بعض التوجيهات العامّة بحيث لا يقيّده ولا يحرمه من فرص النشاط العمليّ والعقليّ، ويعطيّ المتعلّمين بعض التوجيهات.

ج. **الاستقصاء الحرّ**: وهو أرقى أنواع الاكتشاف، ولا يجوز أن يخوض المتعلّمون به إلّا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يُواجَه

المتعلّمـون بمشكلة محـدّدة، ثمّ يُطلب منهم الوصول إلـى حلّ لها وتُترك لهم حريّة صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها[١].

د ـ **الاستقصـاء العـادل:** هو طريقة للتفاهـم بين أفراد المجتمع الّذي يحدث فيـه تعارض بيـن القيم الاجتماعيّـة أو القضايا الّتي يوجـد حولها جدل، ويتطلّـب ذلـك توضيح الاختلافـات وتحليـل القضايا فيمـا بينهم بذكاء واتّخاذ موقف سليم يتّسم بالعدل والشرف.

وهـذا النـوع يساعـد علـى اكتسـاب الوعي البيئـيّ والقيـم الثقافيّـة وفهم المواطنة، وذلك لمعالجة القضايا والموضوعات الّتي تحتاج إلى تكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع بهدف جعل محتوى العلوم محتوى ذا معنى للمتعلّم.

يتمّ التدريس باستخدام نموذج الاستقصاء العادل على مراحل:

المرحلة الأولى: اختيار الموضوع وتقديمه للطلّاب وتقسيم الصفّ إلى فرق، كلّ فرقـة تتبنّى وجهة نظر مختلفة، أو جانباً معيناً من القضية توضح فيه وجهة نظرها، وتكون هناك فرقة من الطلّاب مختارة تقوم مقام هيئة المحكّمين.

المرحلـة الثانيـة: مرحلـة البحـث والتعـرّف إلـى القضيـة محـلّ الجدل، واستيضاح كافّة جوانبها.

المرحلـة الثالثة: مرحلة مناقشـة المعلومات والآراء المجمّعة، ويحتاج فيها المتعلّمون إلى تخطيط استراتيجيّة. دور المعلّم فيها إنشاء قاعدة من المعلومات الحقيقيّة، وتوجيه نظر المتعلّميـن إلى وجهات النظر المرغوبة، وتوضيح القيم المتناقضـة، والصـراع مع المتشابهات ووضـع الأولويّات، والتأكيـد على أولويّة قيمـة أكثر من الأخـرى، وتعريف الفروض المتوقّعة ومدى صلتهـا بالموضوع،

(١) الرقب، سعيد محمد عبد الرحمن، مرشد المعلم في الاستقصاء لمبحث التربية الإسلامية، أيلول، ٢٠٠٠.

وتحديد النتائج المتوقّعة، واختبار صدق توقّعها. ويتمّ في هذه المرحلة اختيار هيئة المحكّمين لتمثّل الرأي المحايد.

المرحلة الرابعة: المناظرة بين الفريق المؤيّد والفريق المعارض للقضيّة، وعلى المعلّم مساعدة المتعلّمين على جعل مناخ المناظرة مناخاً حضارياً نشطاً، وأن يكون محايداً ومشجّعاً لكلا الفريقين، مع التركيز على الخطوط العريضة للقضيّة أو الدرس. كما أنّ عليه وضع استراتيجيّة لإدارة المناظرة وترتيب المتحدّثين والزمن الّذي سيستغرقه كلا الجانبين، وأن يقوم أحد المتعلّمين من كلّ مجموعة بعرض وجهة نظر الفريق الّذي يتبع له بصورة ملخّصة، ومدعومة بالأدّلة، مع احترام آراء المتعلّمين الممثّلين لهيئة المحكّمين (الرأي المحايد).

المرحلة الخامسة: الاتّفاق على الرأي وتدعيمه. ويقوم المعلّم مع المتعلّمين في هذه المرحلة بتلخيص النتائج المرغوبة وغير المرغوبة من عمليّة الاستقصاء العادل لكلّ فريق حتّى يتمّ التوصّل إلى رأي واحد يدعم أهداف الدرس.

المرحلة السادسة: التطبيق، ويقوم المعلّم بتطبيق مهارات الاستقصاء في هذه المرحلة من خلال حضور اجتماعات وندوات ومحاضرات ولقاءات بيئيّة لاقتراح تشريعات تحدّ من المشكلات البيئيّة... إلخ[١].

طرق الاستقصاء (الاكتشاف):

أ- **طريقة الاكتشاف الاستقرائيّ:** وهي الّتي يتمّ بها اكتشاف مفهوم أو مبدأ ما من خلال دراسة مجموعة من الأمثلة النوعيّة لهذا المفهوم أو المبدأ، وتشتمل هذه الطريقة على جزأين:

(١) استراتيجية التدريس بالاستقصاء. www.jnobedu.net/uploaded/1.ppt

الأوّل يتكـوّن مـن الدلائل الّتي تؤيّـد الاستنتاج الّذي هو الجـزء الثاني. وقد تجعل الدلائـل الاستنتاج موثوقاً به إلى أيّ درجة كانت، وهذا يتوقّف على طبيعة تلك الدلائل، كما أنّ هناك عمليتين يتضمّنهما أيّ درس اكتشاف استقرائيّ هما التجريد والتعميم.

ب. **طريقـة الاكتشـاف الاستدلاليّ:** هي الّتي يتمّ فيهـا التوصّل إلى التعميم أو المبـدأ المـراد اكتشافه عن طريق الاستنتـاج المنطقيّ من المعلومات الّتي سبق دراستها. ومفتاح نجاح هذا النّوع هو قدرة المدرّس على توجيه سلسلة من الأسئلة الموجّهة الّتي تقود المتعلّمين إلى استنتاج المبدأ الّذي يرغـب المدرّسـ في تدريسه ابتداء مـن الأسئلة السّهلـة وغير الغامضة، ويتدرّج في ذلك حتّى الوصول إلى المطلوب.

وهناك الاكتشاف القائم على المعنى، والاكتشاف غير القائم على المعنى:

فـالأوّل يضع المتعلّم في موقـف مشكل يتطلّب حلّ مشكلـة ما، ويشارك فيه المتعلّم مشاركة إيجابيّة في عمليّة الاكتشاف، وهو على وعي وإدراك لما يقوم به من خطوات، ولما يشير إليه المعلّم من إرشادات وتوجيهات.

أما الثاني الاكتشاف غير القائم على المعنى ففيه يوضع المتعلّم في موقف مشـكل أيضًا تحت توجيــه المعلّم، ويتبع إرشادات المعلّم دون فهم لما يقوم به مـن خطوات، بـل عليه أن ينفّذ الأسئلـة دون أن يفهم الحكمة فـي تسلسلها أو في مغزاها.

فوائد الاستقصاء:

يُتّخذ الاستقصاء محورًا لتنمية مجموعة من الأهداف التربويّة يدعم بعضها بعضًا، ويؤثّر بعضها على بعض، ومن أهمّها:

١ ـ **تنمية القدرة على التعلّم الذاتيّ**، وبالتالي تأصيل عادة التعلّم مدى الحياة. وتعمل هذه المهارة على ترسيخ التعلّم القائم على الممارسة الذاتيّة، وما يولده في نفوس المتعلّمين من ثقة بالنفس، وتحقيق الذات والتعلّم التعاونيّ وتوسيع الميول عند المتعلّم.

٢ ـ **تنمية قدرة الاستكشاف عند المتعلّم** لمصادر المعرفة المختلفة، مثل: الكتب، والدوريّات، والوثائق، والأفلام، والمتاحف، والمؤسّسات الحكوميّة والأهليّة ذات العلاقة.

٣ ـ **تنمية مهارات القراءة للدراسة** (الفهم والاستيعاب).

٤ ـ **تنمية القدرة على تحديد مصادر المعلومات** وكيفيّة جمعها.

٥ ـ **تنمية القدرة على كتابة التقارير** والبحوث والتحقيقات والمقالات.

٦ ـ **استخدام وسائل التقنيّة الحديثة في البحث والاستقصاء.**

٧ ـ **تدريب المتعلّم على اتّخاذ القرارات**، وإصدار الأحكام وتبريرها اعتمادًا على المعلومات الصحيحة.

٨ ـ **تطوير وتعزيز ثقة المتعلّم بنفسه**، واعتماده على الذات.

٩ ـ **تنمية القدرة على التخطيط** وجمع المعلومات ومعالجتها.

١٠ ـ **توطيد العلاقة بين الأفراد «المتعلّم»** والمجتمع المحلّيّ.

وقد أثبتت الدراسات الّتي أجريت في كثير من المناطق فعاليّة طريقة التدريس بالاستقصاء وتفوّقها على الطرق الأخرى[١].

(١) التعلم بالاستقصاء (الاستكشاف) www.ashraf-t.com

الصعوبات المتوقّعة عند تنفيذ الاستقصاء وطرق معالجتها:

١ ـ **الوقت والمتابعة**: يُعتبر عنصر الوقت من أهمّ الصعوبات المتوقّعة في تنفيذ الاستقصاء. إنّ المعلّم يحتاج إلى عدد أكثر من الحصص لتنفيذ العمل الاستقصائيّ، إلّا أنّه يمكن التغلّب على هذه الصعوبة باتّباع الخطوات أو الإجراءات الآتية:

- التخطيط المسبق لتنفيذ الاستقصاء.
- اطّلاع المتعلّم على موضوعات مناسبة للاستقصاء.
- التدرّج في إعطاء المتعلّم مراحل الاستقصاء.

٢ ـ **صعوبة الحصول على المصادر:**

٣ ـ **الإمكانيّات المادّيّة للمدرسة والمتعلّمين**: تتفاوت القدرة المادّيّة من مدرسة إلى أخرى، ومن متعلّم إلى آخر، وهذا يتطلّب من المعلّم أن يختار الموضوع الّذي يناسب إمكانيّات المتعلّم المادّيّة والمدرسيّة أيضاً.

٤ ـ **الدافعيّة**: إنّ تنمية الدافعيّة من العناصر المهمّة لإنجاح العمل. وهذا يعني أنّ الدافعيّة وحبّ العمل يجب أن يكونا موجودَين لدى المعلّم والمتعلّم معاً.

٥ ـ **قيام بعض أولياء الأمور أو أقاربهم بكتابة التقارير عن أبنائهم**(١).

وهكذا تتنوّع طرائق التعلّم وتتنوّع في سبيل معالجة جادّة للمشكلات، ولكن بأسلوب فيه نسق إبداعيّ، يضفي على العمليّة البحثيّة نوعاً من المتعة والانجذاب، يتمثّل في ما يقدّمه من محفزّات تسهم في اكتساب وعي ممزوج

(١) الرقب، سعيد محمد عبد الرحمن، مرشد المعلم في الاستقصاء لمبحث التربية الإسلامية، أيلول، ٢٠٠٠.

بالقيم الثقافيّـة والاجتماعيّة في حال تكامليّة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع بهدف جعل محتوى العلوم محتوى ذا معنى للمتعلّم.

مثال توضيحي على كيفيّة إجراء الاستقصاء

- **الموضوع**: الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر
- **المستوى** : الرابع
- **المشكلة**: التزام الأفراد بقاعدة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر في حياتهم اليوميّة.
- **الهدف**: التعرّف إلى مدى تطبيق «**مجتمع الدراسة**» لضوابط الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر والتزامه بها.

أسئلة الدراسة:

١ ـ هل لدى الأفراد معرفة بضوابط الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر؟

٢ ـ هل هناك فرق في تطبيق قاعدة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر تبعًا لدرجة التعليم؟

٣ ـ ما الأساليب الّتي يتّبعها الأفراد في الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر؟

٤ ـ هل هناك فرق في تطبيق قاعدة الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر تبعًا للجنس؟

٥ ـ ما الآثار الإيجابيّة للأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر في المجتمع؟

٦ ـ ما الآثار السلبيّة لعدم تطبيق الأمر بالمعروف والنّهي عن المنكر في المجتمع؟

المقدّمة:

تـمّ اختيار هـذا العنوان لأهمّيّة الموضوع، ولما له مـن أهمّيّة كبيرة في حياة الأفـراد اليوميّة، حرص الإسلام على إلزامٍ أفراد المجتمع بتطبيق قاعدة الأمر بالمعـروف والنّهي عن المنكر، وعدّه واجباً شرعـاً منطلقاً من قول اللّه تعالى: ﴿وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ﴾[١].

جمع المعلومات من خلال:

١ ـ القرآن الكريم ـ الكتاب المدرسيّ.

٢ ـ الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلاميّة.

٣ ـ منشورات، وكتيّبات ......

٤ ـ لقاءات فرديّة.

٥ ـ استبانة ......

عرض المعلومات والبيانات وتفسيرها وتحليلها:

بعـد أن اطّلـع المتعلّم على عدد من المراجع، الّتـي تعرض موضوع المشكلة، يقوم المتعلّم بصوغ المعلومات بطريقة متسلسلة عارضاً أسئلة الدراسة جميعها مجيبـاً عنها بأسلوبه الخاصّ إن أمكن. ويستحسن أن يبدأ المتعلّم بـ: من خلال اطّلاعي على ....

النتائج والتوصيات:

يقـوم المتعلّم باستخلاص أهمّ النتائـج الّتي توصّل إليها مدعّماً ذلك بالأدلّة والصـور والبراهين. وبعد ذلك يوصي المتعلّم بالتوصيات الملائمة لحلّ مشكلة الدراسة وموضوعها.

(١) سورة آل عمران، الآية: ١٠٤.



الأسئلة

١ - عدّد الأنماط التدريسيّة في مجال التعلّم بطريقة الاستقصاء.

٢ - استعرض نموذج الاستقصاء العادل وتوقّف عند مراحله المختلفة من خلال موضوع تعالجه.

٣ - أوضح الفروقات بين طريقتي الاستقصاء الاستقرائيّة والاستدلاليّة.

٤ - ورد في ما سبق العديد من فوائد الاستقصاء، ضع كلمة صحّ أمام الإجابة المناسبة في الجدول أدناه:

الرقم	الإجابة	صحّ	خطأ
١	تنمية قدرة الاستكشاف عند المتعلّم لمصادر المعرفة المختلفة، مثل: الكتب، والدوريّات، والوثائق، والأفلام، والمتاحف، والمؤسّسات الحكوميّة والأهليّة ذات العلاقة.		
٢	تنمية القدرة على التعلّم الذاتيّ، وبالتالي تأصيل عادة التعلّم مدى الحياة.		
٣	لا حاجة لتوطيد العلاقة بين الأفراد «**المتعلّم**» والمجتمع المحلّيّ.		
٤	تنمية مهارات القراءة للدراسة (الفهم والاستيعاب).		
٥	تطوير وتعزيز ثقة المتعلّم بنفسه، واعتماده على الذات.		
٦	لا تعتمد على تدريب المتعلّم لاتّخاذ القرارات، وإصدار الأحكام وتبريرها اعتمادًا على المعلومات الصحيحة.		
٧	لا تستخدم وسائل التقنيّة الحديثة في البحث والاستقصاء.		
٨	تنمية القدرة على كتابة التقارير والبحوث والتحقيقات والمقالات.		
٩	تنمية القدرة على تحديد مصادر المعلومات وكيفيّة جمعها.		

٥ ـ بعد اطّلاعك على التعلّم بطريقة الاستقصاء، حدّد بعض الصعوبات الّتي تعترض تنفيذ الاستقصاء، واقترح حلولاً للتغلّب على هذه الصعوبات.



طريقة الاستقصاء (Inquiry Method)

تعدّ طريقة الاستقصاء من اكثر طرق التدريس فاعليّة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وذلك لأنّها تتيح فرصاً للطالب لممارسة عمليّات العلم التي تتضمنها الطريقة العلمية في البحث والتفكير أو ما يسمّى بالمنهجيّة العلمية في البحث والتفكير، فيسلك سلوك العلماء للبحث عن المعرفة والتوصّل الى النتائج. فهو يحدد المشكلة، ويصوغ الفرضيّات، ويجمع المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة، ويختبر صحّة فرضيّاته، ويصل إلى الحلّ المناسب للمشكلة. ويستخدم العديد من المختصّين في التدريس الاستقصاء والاكتشاف بمعنى واحد، إذ يبدو من الأدب التربويّ بوجه عامّ أنّهما توأمان ووجهان لعملة واحدة، إلا أنّ الاكتشاف يحدث عندما يمارس المتعلّم عمليات العلم لاكتشاف بعض المفاهيم أو المبادىء، أمّا الاستقصاء فيحتاج المتعلّم فيه إلى ممارسة العمليات العقلية إضافة إلى الممارسة العملية. ويجمع المختصّون في التربية على أنّ طريقة الاستقصاء تتميّز بمميّزات عديدة منها ما يأتي:

- تنمّي مهارت التفكير لدى المتعلّم، وذلك لأنّه يستخدم خلالها عمليّات العلم المتضمّنة في الطريقة العلميّة في البحث والتفكير.
- تعمل على زيادة دافعيّة المتعلّم نحو التعلّم، وذلك لأنّه يكون فيها محوراً للعمليّة التعليميّة التعلّمية، فهو يعمل وحده أو بتوجيه من المعلّم.

- تساعد المتعلّم على اكتشاف الحقائق والمبادىء التي يرغب بمعرفتها.
- تنمّـي عند المتعلّم عمليّات العلم كالملاحظة والقياس والتصنيف ووضع الفروض واختبارها.
- تسهـم في زيادة مستويات النجاح والتميّز لـدى المتعلّم، وتتيح له مجالاً كـي يتمثّـل المعلومـة ويتمكّـن منهـا، وبالتالـي جعلها جزءاً مـن نظامه المعرفـي، وذلـك لأنه يكتسـب المعرفـة العلمية) الحقائـق، المفاهيم، المبادئ،القوانين، النظريات (بنفسه).
- تنمّي مفهـوم الذات لدى المتعلّـم، وبالتالي قدرته علـى انجاز المهمّات الموكلـة اليه، وذلك من خلال اعتماده على نفســه في إنجاز ما يكلّف به من مهامّ تعليميّة تعلّمية.
- تحقّـق أهدافاً تعلّمية يصعب تحقيقها فـي الطرائق الإلقائية، كأهداف المجـال المهـاريّ (النفسـ حركـيّ)، وأهـداف المجـال الوجدانـيّ (الانفعالـيّ). ووضع برونر أربعة مبرّرات لاستخدام طريقة الاكتشاف، وهـي: تشجيـع المتعلّـم علـى التفكير، وإثـارة دافعيـة المتعلّـم، وتعلّم مهارات الاكتشاف، وزيادة قدرة المتعلّم على التذكّر وتخزين واسترجاع المعلومـات. بالرغم من تحديـد هذه التبريرات للتدريـس الاكتشافيّ، فـإنّ لها صلة بالاستقصاء، حيث إنّ الخطط للطريقتين متشابهة، إذ إن كلّاً منهمـا تؤكّد على أهميّـة ممارسة الطالب لعمليّـات العلم. ويساعد المعلّـم طلبتـه علىالاستقصـاء عندمـا لا يملـك الطلبة خبـرة التعلّم من خـلال الاستقصاء، فيبـدأ المعلّم بتوجيههم الـى مشكلة الدراسة، ويحدّدهـا لهم، ويشجّعهـم على البحث عن حل أو حلـول لها. وتتحصر

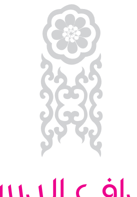
مساعـدة المعلّم للطلبة على شكل أسئلة تثيـر لديهم التفكير، وتعيدهم الى الاجـراءات السليمـة لحلّ المشكلـة، وهذا ما يسمّـى بالاستقصاء الموجّه.

المصدر: http://naqaae.mam9.com/t108-topic



الدرس الثاني عشر

طريقة العصف الذهني (١)



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادرًا على أن:

- يتعرّف إلى مفهوم العصف الذهنيّ.
- يتبيّن أهداف العصف الذهنيّ.
- يستعرض القواعد الأساسيّة للعصف الذهنيّ.
- يعدّد شروط نجاح العصف الذهنيّ.
- يحدّد أشكال العصف الذهنيّ.









تعريف العصف الذهنيّ:

تعـدّدت التعريفات حـول طريقة العصف الذهنيّ، وذلـك باختلاف وجهات نظر المعنيّين في الشأن التربويّ، ولذلك نعمل على الاقتصار على بعض منها:

أ- هي طريقة لتوليد أو الحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار، ويركّز فيها على الكمّ وليس على النوع من خلال تداعٍ حرّ للأفكار والخواطر والآراء.

ب- وضع أكبر عدد ممكن من الخيارات قبل اتّخاذ قرار، أو عدّة حلول قبل اعتماد حلّ معين.

ج- عدم الاقتناع بأوّل فكرة، أو رأي أو حلّ، فهناك دائماً أفكار وحلول متعدّدة.

وفي حقيقة الأمر أنّ هناك عدّة مسمّيات لمفهوم العصف الذهنيّ، ومن هذه المسمّيات ما ذكره بعض «**العصف الذهنيّ**» أو «**العصف الفكريّ**» أو «**استمطار الدماغ**» أو «**المفاكرة**» أو «**تدفّق الأفكار**» إلّا أنّ مصطلح العصف الذهنيّ هو السائد في التربية عامّة وفي طرق التدريس خاصّة» [1].

(١) عفانة، إسماعيل عزو والخزندار، نائلة نجيب، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط ١، ١٤٢٧ هـ، ٢٠٠٧ م. دار المسيرة، عمان، ص ١٣.

أهداف العصف الذهنيّ: تهدف جلسات العصف الذهنيّ إلى تحقيق الآتي:

١. حلّ المشكلات حلّاً إبداعيّاً.

٢. خلق مشكلات للخصم.

٣. إيجاد مشكلات أو مشاريع جديدة.

٤. تحفيز وتدريب تفكير وإبداع المتدرّبين.

أشكال العصف الذهنيّ:

من حيث العدد:

١- **فرديّ**: يستطيع الفرد استخدامه لوحده كطريقة تفكير أو البحث عن حلول أو النظر في قضيّة.

٢- **جماعيّ**: نستطيع استخدامه ضمن العمل في مجموعات.

من حيث نوع المثير:

٣- **معنويّ «مجرّد»**: يكون المثير مجرّداً، مثل طرح تساؤل، أو الطلب من المجموعة التفكير بحلّ.

٤- **ماديّ «حسّيّ»**: يستخدم المثير عمليًا من خلال حواسّنا كأن نستخدم الرسومات، الأدوات، لعبة،...

من حيث الأسلوب:

٥- **شفاهيّ**: من خلال جلسات الحوار والنقاش وطريقة التداعي الحرّ للأفكار.

٦- **كتابيّ**: كتابة جميع الأفكار وتدوينها بحيث يراها جميع المشاركين.

من حيث طريقة التنفيذ:

٧- **مباشر**: ميسّر المجموعة يثير سؤالاً ثمّ يدوّن مباشرة الاستجابات وردود الفعل.

٨- **متدرّج**: يمرّ العصف الذهنيّ في مراحل متدرّجة، فرديّ ثمّ ثنائيّ أو مجموعات صغيرة ثمّ مشاركة في المجموعة الكبيرة[١].

القواعد الأساس للعصف الذهنيّ:

١ ـ **ضرورة تجنّب النقد للأفكار المتولّدة**: أي استبعاد أيّ نوع من الحكم أو النقد أو التقويم في أثناء جلسات العصف الذهنيّ، ومسؤوليّة تطبيق هذه القاعدة تقع على عاتق المعلّم وهو رئيس الجلسة.

٢ ـ **حرّيّة التفكير والترحيب بكلّ الأفكار مهما يكن نوعها**: والهدف هنا هو إعطاء قدر أكبر من الحرّيّة للمتعلّم في التفكير في إعطاء حلول للمشكلة المعروضة مهما تكن نوعيّة هذه الحلول أو مستواها.

٣ ـ **التأكيد على زيادة كمّيّة الأفكار المطروحة**: وهذه القاعدة تعني التأكّد من توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المقترحة، لأنّه كلّما زاد عدد الأفكار المقترحة من قبل المتعلّمين ـ الجماعة زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصليّة أو المعينة على الحل المبدع للمشكلة.

٤ ـ **تعميق أفكار الآخرين وتطويرها**: ويقصد بها إثارة حماس المشاركين في جلسات العصف الذهنيّ من الطلّاب أو من غيرهم لأن يضيفوا لأفكار الآخرين، وأن يقدّموا ما يمثّل تحسيناً أو تطويراً[٢].

(١) العصف الذهني، www.egyptwindow.net
(٢) العصف الذهني، www.egyptwindow.net

شروط نجاح العصف الذهنيّ:

يعـود نجاح عمليّة العصف الذهنيّ إلى جملـة من المحدّدات والشروط الّتي ينبغي مراعاتها والعمل بموجبها، ومنها أن:

١ ـ يكون موضوع النقاش محدّداً.

٢ ـ تكون القضيّة المطروحة أو التساؤل يحتمل تنّوع الآراء والاختلافات.

٣ ـ يطرح الموضوع بأسلوب جذّاب وشيّق.

٤ ـ يؤجّل الحكم على الأفكار وتقييمها إلى مرحلة لاحقة.

٥ ـ يتمّ تدوين جميع الأفكار واحترامها.

٦ ـ تقبّل الأفكار الغريبة والّتي قد تبدو لنا للوهلة الأولى سخيفة.

٧ ـ يتمّ توزيع الأدوار على المشاركين بحيث لا يُسمح لمشارك أو شخص واحد بالسيطرة على الجلسة.

٨ ـ يسود الجلسة جوّ من خفّة الظلّ والمتعة.

٩ ـ يتمّ اجتناب عبارات قتل الأفكار، مثل: ـ لا داعي لهذه الأفكار السخيفة.

ـ جرّبنا ذلك من قبل. ـ لا نستطيع تنفيذ هذه الأفكار. ـ لا يمكن... وغير واقعيّ[١].

نموذج حواريّ من خلال العصف الذهنيّ:

الموضوع: مناقشة فوائد الصراحة والحوار مع الأهل من خلال العصف الذهنيّ

(١) العصف الذهني، www.edutrapedia.illaf.net

الإجراءات: نكتب في وسط دائرة عبارة فوائد الحوار والصراحة.

- نطلب من المشاركين ذكر ما يرونه مناسباً.
- ندوّن كلّ ما يقال.
- نستطيع بعد تدوين الأفكار تقسيمها إلى فوائد تنعكس على الشباب، وفوائد تنعكس على الأسرة والمجتمع....

الأسئلة

١ ـ اذا قدّر لك أن تمتلك بعض القدرات الخارقة، أذكر أهمّ ثلاثة أشياء سوف تستخدم هذه القدرات في تحقيقها.

٢ ـ ورد في مفهوم العصف الذهنيّ عدّة تعريفات، اجمع هذه التعريفات واستنتج القواعد المستفادة منها.

٣ ـ للحصول على الفائدة المرجوّة من العصف الذهنيّ، هناك قواعد أساس ينبغي الاعتماد عليها، حدّد هذه القواعد.

٤ ـ لنجاح طريقة العصف الذهنيّ هناك العديد من الشروط الّتي ينبغي مراعاتها، حدّد الإجابة الصحيحة الواردة في الجدول أدناه.

خطأ	صحّ	الإجابة	الرقم
		أن يكون موضوع النقاش محدّداً.	١
		القضية المطروحة أو التساؤل لا يحتمل تنوّع الآراء والاختلافات.	٢
		تدوين جميع الأفكار واحترامها.	٣
		اجتناب عبارات قتل الأفكار.	٤
		عدم تقبّل الأفكار الغريبة والّتي قد تبدو لنا للوهلة الأولى سخيفة.	٥
		عدم تأجيل الحكم على الأفكار وتقييمها إلى مرحلة لاحقة.	٦
		طرح الموضوع بأسلوب جذّاب وشيّق.	٧



ماهي طريقة العصف الذهنيّ؟ وهل تُستعمل في التدريب؟

تعدّ طريقة العصف الذهنيّ في التدريب من الطرق الحديثة الّتي تشجع التفكير الإبداعيّ وتطلق الطاقات الكامنة عند المتدرّبين في جوّ من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء والأفكار، حيث يكون المتدرّب في قمّة التفاعل مع الموقف. وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة الّتي ليس لها إجابة واحدة صحيحة.

- **مفهوم العصف الذهنيّ:**

العصف الذهنيّ أسلوب تعليميّ وتدريبيّ يقوم على حرية التفكير ويُستخدم من أجل توليد أكبر كمّ من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمّين أو المعنيّين بالموضوع خلال جلسة قصيرة.

- **المبادئ الأساس في جلسة العصف الذهنيّ:**

يعتمد نجاح جلسة العصف الذهنيّ على تطبيق أربعة مبادئ أساس هي :

أوّلاً.. إرجاء التقييم : لا يجوز تقييم أيّ من الأفكار المتولّدة في المرحلة الأولى من الجلسة لأنّ نقد أو تقييم أيّ فكرة بالنسبة للفرد المشارك سوف يفقده المتابعة ويصرف انتباهه عن محاولة الوصول إلى فكرة أفضل لأنّ الخوف من النقد والشعور بالتوتّر يعيقان التفكير الإبداعيّ.

ثانياً.. إطلاق حرّية التفكير : أيّ التحرّر ممّا قد يعيق التفكير الإبداعيّ وذلك للوصول إلى حالة من الاسترخاء وعدم التحفّظ ما يزيد انطلاق القدرات الإبداعية على التخيّل وتوليد الأفكار في جوّ لا يشوبه الحرج من النقد والتقييم. ويستند هذا المبدأ إلى أنّ الأخطاء غير الواقعية الغريبة والطريفة قد تثير أفكاراً أفضل عند الأشخاص الآخرين.

ثالثاً.. الكمّ قبل الكيف : أي التركيز في جلسة العصف الذهنيّ على توليد أكبر قدر من الأفكار مهما كانت جودتها. فالأفكار المتطرّفة وغير المنطقية أو الغريبة مقبولة. ويستند هذا المبدأ إلى افتراض أنّ الأفكار والحلول المبدعة للمشكلات تأتي بعد عدد من الحلول غير المألوفة والأفكار الأقلّ أصالة.

رابعاً.. البناء على أفـكار الآخرين : أي جواز تطوير أفكار الآخرين والخروج بأفـكار جديـدة. فالأفكار المقترحة ليست حكراً علـى أصحابها فهي حقّ مشاع لأيّ مشارك تحويرها وتوليد أفكار أخرى منها.

محمد الأحمدي الحربي

http://www.harb-net.com/vb/showthread.php?t=28476



الدرس الثالث عشر

طريقة العصف الذهنيّ (٢)



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يحدّد مراحل حلّ المشكلة في جلسات العصف الذهنيّ.
- يستذكر مزايا طريقة العصف الذهنيّ.
- يستعرض المعوّقات الّتي تعترض طريقة العصف الذهنيّ.
- يطبّق طريقة العصف الذهنيّ في الموارد المناسبة.







مراحل العصف الذهنيّ:

يمكـن استخدام هذه الطريقة في المرحلة الثانية من مراحل عملية الإبداع، والّتي تتكوّن من ثلاث مراحل أساس هي:

١ ـ تحديد المشكلة. ٢ ـ إيجاد الأفكار، أو توليدها. ٣ ـ إيجاد الحلّ.

مراحل حلّ المشكلة في جلسات العصف الذهنيّ:

هناك عدّة مراحل يجب اتّباعها في أثناء حلّ المشكلة المطروحة في جلسات العصف الذهنيّ وهي:

- صياغة المشكلة.
- بلورة المشكلة.
- توليد الأفكار الّتي تعبّر عن حلول للمشكلة.
- تقييم الأفكار الّتي تمّ التوصّل إليها.

١ ـ مرحلة صياغة المشكلة:

يقـوم المعلّم وهو المسؤول عن جلسات العصف الذهنيّ بطرح المشكلة على المتعلّميـن وشرح أبعادها وجمـع بعض الحقائق حولها بغرض تقديم المشكلة للمتعلّمين.

٢ ـ مرحلة بلورة المشكلة:

وفيهـا يقوم المعلّم بتحديد دقيق للمشكلة وذلك بإعادة صياغتها وتحديدها مـن خـلال مجموعة تسـاؤلات على نمـط: ما هي النتائـج المترتّبـة على الكرة الأرضيّة إذا استمـرّ التلوّث بهذه الصورة؟ كيف يمكن البحث عن بدائل جديدة لمصادر طاقة غير ملوّثة مستقبلاً؟

إنّ إعـادة صياغة المشكلـة قد تقدّم في حدّ ذاتها حلولاً مقبولة دون الحاجة إلى إجراء المزيد من عمليّات العصف الذهنيّ.

٣ ـ العصـف الذهنـيّ لواحـدة أو أكثـر مـن عبـارات المشكلـة الّتـي تمّـت بلورتها:

وتعتبر هذه الخطوة مهمّة لجلسة العصف الذهنيّ حيث يتمّ من خلالها إثارة فيض حرّ من الأفكار، وتتمّ هذه الخطوة مع مراعاة الجوانب التالية:

أ ـ عقد جلسة تنشيطيّة.

ب ـ عرض المبادئ الأربعة للعصف الذهنيّ.

ج ـ استقبال الأفكار المطروحة حتّى لو كانت مضحكة.

د ـ تدوين جميع الأفكار وعرضها (الحلول المقترحة للمشكلة).

هـ ـ قد يحدث أن يشعر بعض المتعلّمين بالإحباط أو الملل، ويجب تجنّب ذلك.

٤ ـ تقويم الأفكار الّتي تمّ التوصّل إليها:

تتّصف جلسات العصف الذهنيّ بأنّها تؤدّي إلى توليد عدد كبير من الأفكار المطروحة حول مشكلة معيّنة، ومن هنا تظهر أهمّيّة تقويم هذه الأفكار وانتقاء القليل منها لوضعه موضع التنفيذ[١].

عناصر نجاح عمليّة العصف الذهنيّ:

لا بدّ من التأكيد على عناصر نجاح عمليّة العصف الذهنيّ، وتتلخّص في الآتي:

١ ـ وضوح المشكلة مدار البحث لدى المشاركين وقائد النشاط مدار البحث.

٢ ـ وضوح مبادئ وقواعد العمل والتقيّد بها من قبل الجميع، بحيث يأخذ كلّ مشارك دوره في طرح الأفكار دون تعليق أو تجريح من أحد.

٣ ـ خبرة قائد النشاط، أو المعلّم، وقناعته بقيمة طريقة العصف الذهنيّ كأحد الاتّجاهات المعرفيّة في حفز الإبداع.

مميّزات طريقة العصف الذهنيّ:

من مميّزات طريقة العصف الذهنيّ ما يلي:

١ ـ **الجاذبيّة البديهيّة**: يتوفّر في هذه الطريقة جوّ خال من النقد أو التدخّل نتيجة اتّباع المبادئ والقواعد الّتي تقوم عليها فيهيّئ ذلك مناخاً وجوّاً يتميّز بالجاذبيّة البديهيّة بدرجة كبيرة تتيح حرّيّة التفكير وانطلاق الأفكار في جوّ آمن مريح.

(١) العصف الذهني، www.egyptwindow.net

٢ ـ **البساطة:** هي طريقة بسيطة لأنّه لا توجد قواعد خاصّة تقيّد انتاج الفكرة، ولذا لا يوجد أيّ نوع من أنواع النقد أو التقييم في هذه الطريقة.

٣ ـ **التسلية والبهجة:** هي طريقة تتيح لجميع المشاركين النقاش والاشتراك في توليد الأفكار حول المشكلة المطروحة التي يشعر الجميع بأنّها مشكلة الجماعة فيتنافسون في حلّها وطرح الأفكار الغريبة وتوليدها.

٤ ـ **الصفة العلاجيّة:** هي طريقة تتيح لجميع المتعلّمين المشاركة والمناقشة للمشكلة المطروحة، وبالتالي تعالج ما لدى بعضهم من خجل أو خوف اجتماعيّ وتزرع في النفوس احترام آراء الآخرين ونقدها والبناء عليها للوصول إلى الحلول الابتكاريّة الأصليّة للمشكلة[١].

معوّقات العصف الذهنيّ:

تتوزّع العوائق أمام عمليّة العصف الذهنيّ، بين عوائق إدراكيّة ونفسيّة واجتماعيّة وفنّيّة، وأخرى تتعلّق بالمتعلّم، وهكذا... منها:

١ ـ عوائق تتعلّق بالخوف من اتّهامات الآخرين لأفكارنا بالسخافة.

٢ ـ عوائق إدراكيّة تتمثّل بتبنّي الإنسان لطريقة واحدة بالتفكير والنظر إلى الأشياء.

٣ ـ عوائق تتعلّق بالتسرّع في الحكم على الأشياء.

٤ ـ تهتمّ هذه التقنيّة بالتفكير الجماعيّ، لذلك فإنّها تقلّل من الاهتمام بالمتعلّم الفرد.

(١) مكي، وداد، رسالة الماجستير، مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية، الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٩ هـ، ٢٠٠٨ م.

٥ ـ عدم اعتياد المتعلّمين والمعلّمين على الأسئلة المفتوحة يدفع أحياناً بعض المتعلّمين إلى إثارة الفوضى.

٦ ـ كثرة عدد المتعلّمين في الصفّ الواحد يقلّل من فرصة مشاركة الجميع في النقاش.

٧ ـ قد يحتكر الإجابات المتعلّمون المنطلقون والأذكياء فيحرمون بقية المتعلّمين من المشاركة في اتّخاذ القرار وممارسة النشاط الإبداعيّ.

٨ ـ قد تتشعّب عمليّة العصف الذهنيّ وتدخل في تداعي الأفكار فلا تحقق الهدف منها[١].

٩ ـ تسجيل بعض الاستجابات غير المتعلّقة بالموضوع.

١٠ ـ يؤدّي أحياناً إلى تشتّت الأفكار وفقدان التركيز.

١١ ـ تسبّب أحياناً سيطرة الفرد على المجموعة»[٢].

فوائد العصف الذهنيّ:

الفوائد الّتي تتحقّق في عمليّة العصف الذهنيّ كثيرة ومتنوّعة، يمكن إيجازها كالتالي:

١ ـ المرونة في التفكير وتقبّل التجديد والتطوير.

٢ ـ التعوّد على احترام الرأي الآخر، وتقبّل التنوّع والاختلاف.

٣ ـ الابتكار والإبداعيّة في توليد الأفكار وتقبّل التنوّع والاختلاف.

٤ ـ التدريب على مهارة التأنّي في إصدار الأحكام.

(١) الحصري، علي منير ويوسف العنيزي، طرق التدريس العامّة، ط٢، ٢٠٠٤م، مكتبة الفلاح، الكويت، ص ١٦٨ ـ ١٦٩.

(٢) النجدي، أحمد، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، ٢٠٠٣ م، دار الفكر، عمّان، الأردن، ص ٣٢٤.

٥ - طريقة محفزّة للمشاركة.

٦ - استثمار الوقت بكفاءة وفعاليّة.

٧ - توليد أكبر قدر ممكن من الخيارات والبدائل والأفكار والمعلومات والتساؤلات.

ممّا سبق يمكن القول إنّ طريقة العصف الذهنيّ من أفضل الطرق لإثارة المتعلّمين للمشاركة الفعّالة في الدرس واستخلاص نتائجه، وتحقيق أهدافه عن طريق إثارة استعداداتهم وحفز مواهبهم وتعزيز قدراتهم على التصوّر والابتكار(١).



الأسئلة

١ - حدّد مراحل حلّ المشكلة في جلسات العصف الذهنيّ من خلال مشكلة تعرضها، وتراعي فيها هذه المراحل.

٢ - تعتبر طريقة العصف الذهنيّ من الطرائق الناشطة، ولكن هناك بعض المعوّقات الّتي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوّة منها.

صنّف العناوين التالية في الجدول أدناه من خلال إدراج كلّ مفردة في الخانة المناسبة:

(١) العصف الذهني، www.edutrapedia.illaf.net

الرقم	المفردة	المزايا	العقبات	ملاحظات
١	سهل التّطبيق فلا يحتاج إلى تدريب طويل.			
٢	عدم اعتياد المتعلّمين والمعلّمين على الأسئلة المفتوحة يدفع أحيانا بعض المتعلّمين إلى إثارة الفوضى.			
٣	اقتصاديّ.			
٤	ينمّي التفكير الإبداعيّ.			
٥	تهتمّ هذه التقنية بالتفكير الجماعيّ لذلك فإنّها تقلّل من الاهتمام بالمتعلّم الفرد.			
٦	تسبّب أحياناً سيطرة الفرد على المجموعة.			
٧	تسجيل بعض الاستجابات غير المتعلّقة بالموضوع.			
٨	كثرة عدد المتعلّمين في الصفّ الواحد يقلّل من فرصة مشاركة الجميع في النقاش.			
٩	مسلٍّ ومبهج.			
١٠	ينمّي القدرة على التعبير بحريّة...			
١١	يؤدّي أحيانًا إلى تشتّت الأفكار وفقدان التركيز.			
١٢	ينمّي الثقة بالنفس من خلال طرح المتعلّم آراءه بحرّيّة دون تخوّف من نقد الآخرين له.			



مهارات التفكير الإبداعيّ

يعرف العلم بأنّه نشاط إنسانيّ يتطلّب مهارة عقليّة. وقد حثّ الدين الإسلاميّ على استخدام العقل للتفكّر والتدبّر في آيات اللّه. وهو في الواقع أمر للمؤمن بأن يتعلّم ذلك لأنّه لا يمكن أن نفكّر بدون معرفة. وتهدف عمليّة التفكير عمومًا إلى جمع المعلومات والربط بينها لتوليد معارف جديدة أو تكوين أنماط تفكير جديدة. وهذه القدرة التي أودعها اللّه في العقل (توليد المعارف الجديدة، أو تكوين أنماط التفكير الجديدة) قد يعاق نموها إذا استخدمنا أساليب تدريس تعتبر العقل آلة لحفظ المعلومات فقط أو لحفظ أنماط سائدة من التفكير.

إنّ تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى الطّلاب هي في الواقع تدريب للفرد على ابتكار أنماط تفكير جديدة، بتنظيم أو إعادة تنظيم المعارف، كما أنّ تنمية هذه المهارات تساهم في زيادة وعي الفرد بقدراته، ويكسبه ثقة في نفسه تعينه على التغلّب على مشاكل الحياة في المستقبل، وهذا يمثّل غاية التربية.

والعصف الذهنيّ من أساليب سوق العمل المستخدمة في إنتاج أفكار تساهم في التغلّب على مشاكل التسويق. ونظراً لآثاره الإيجابيّة في تنمية مهارات التفكير الإبداعيّ لدى المشاركين، فقد حظي باهتمام بالغ في الحقل التربويّ، وأصبح من أساليب التدريس الّتي تعمل على نموّ مهارات التفكير الإبداعيّ لدى الطلّاب؛ وهو عبارة عن مجموعة متناسقة من الإجراءات الصّفيّة الّتي يخطّطها وينفّذها المعلّم مع الطلّاب لتعمل على تشكيل شخصيّة إنسان عصر المعلومات.



الدرس الرابع عشر

الطريقة التشاركيّة ـ التعاونيّة



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يعرّف الطريقة التشاركيّة ـ التعاونيّة.
- يدرك أهمّيّة الطريقة التشاركيّة التعاونيّة.
- يتبيّن خطوات تنفيذ التعلّم التعاونيّ.
- يستعرض العوامل المساهمة في نجاح التعلّم التعاونيّ.









تمهيد:

كان لظهور أساليب التدريس وطرقه الحديثة أسباب ودوافع كثيرة، لعلّ أبرزها الحاجة إلى مسايرة التطوّر السريع والتسارع المعرفيّ الكبير، فصار يُنتظر من المؤسّسة التربويّة أن تقدّم مخرجات علميّة وإنسانيّة قادرة على تيسير اندماج المتعلّم في الواقع، وتيسير وتوسيع طرق الاستيعاب والتخطّي والإبداع، فأدّى إلى ظهور ما يسمّى ضرورة التعلّم مدى الحياة وضرورة التعلّم الفعّال وضرورة التعلّم بالمشاركة وغير ذلك، حيث لم يعد يكفي المتعلّم أن يتعلّم، بل لا بدّ من تعلّمه كيف يتعلّم.

وما يعنينا هنا هو ما يسمّى التعلّم التشاركيّ- التعاونيّ الّذي فرضته ضرورات كثيرة منها: ضرورة التواصل وتبادل المعلومات لنيل خبرات تعود على الجميع بفائدة عظيمة في وقت أقصر وتنمّي لدى المتشاركين مهارات وقيماً يصعب على الطرق التقليديّة تأديتها، وخصوصاً بعد التطوّر التكنولوجيّ الهائل في مجال الاتّصال هذه التقنيّة الّتي جعلت المهتمّين في العالم ينظرون إلى إمكاناتها على تقدير أنّها فرصة سانحة ينبغي استثمارها لإحداث تحوّل نوعيّ في العمليّة التربويّة بجميع مدخلاتها وعمليّاتها ومخرجاتها.

التعريف:

هـو طريقة من طرائـق التعلّم الّتي تقـوم على مشاركة المتعلّـم بفاعليّة في العمليّـة التعليميّـة. وبمعنـى آخـر هو الّـذي يقوم على تشـارك كلّ مـن المعلّم والمتعلّم بأداء العمليّة التربويّة وتحقيق مخرجاتها. أي أنّه لا يعتمد بشكل وحيد على المعلّم كمصدر أوّل وأخير للمعلومة، ولا يعتمد على فئة قليلة من المتعلّمين يكون لها الفاعليّة والنشاط داخل الحلقة أو غرفة الصفّ دون غيرهم، بل يعتمد على تفعيل جميع المتعلّمين بجميع قدراتهم العقليّة والدراسيّة.

لذلـك نجد كثيراً من المربّين والمدرّبيـن يسمّونه (التعلّم النشط). وهناك مبدآن رئيسان يقوم عليهما التعلّم التشاركيّ التعاونيّ، همّا:

- لا يوجد شخص يعلّم كلّ شيء عن أيّ شيء.
- كل منّا لديه ما يُعطيه وما يُقدّمه.

لماذا التعلّم التشاركيّ ـ التعاونيّ؟

١ ـ ليكون التعليم من أجل التغيير وتطوير الوعي.

٢ ـ لجعل التعليم أكثر واقعيّة وجاذبيّة وقبولاً وفائدة.

٣ ـ لاكتشاف مهارات وإمكانيّات المتعلّمين.

٤ ـ التحفيز بشكل أكبر وأكثر فاعليّة وشموليّة.

٥ ـ البعد عن أسلوب التلقين التقليديّ الّذي يُعزّز فرض الرأي ويعتمد تخزين المعلومات من دون تفاعل أو مشاركة.

ثمّ إنّ الدراسات التربويّة الحديثة أثبتت أنّ هناك سبع ممارسات في العمليّة

التعليميّـــة إذا تمّ استخدامها تكون هذه العمليّة سليمة ذات فاعليّة وأثر كبيرين، وهذه الممارسات هي الّتي:

أ ـ تشجّع التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين.

ب ـ تشجّع التعاون بين المتعلّمين أنفسهم.

ج ـ تقدّم تغذية راجعة سريعة.

د ـ تشجّع التعلّم النشط والفعّال.

هـ ـ توفّر وقتاً كافياً للتعلّم.

و ـ تضـــع توقّعات عالية لنتائج العمليّة التربويّـــة ولمستويات المتعلّمين (توقّع أكثر تجدْ تجاوباً أكثر).

ز ـ هي الّتي تتفهّم أنّ الذكاء أنواع عدّة وأنّ للمتعلّمين أساليب تعلّم مختلفة.

وهـــذه الممارســـات جميعهـــا يمكـــن تحقيقها والقيـــام بها من خـــلال التعلّم التشاركيّ.

خطوات تنفيذ التعلّم التعاونيّ:

لتحقيق تعلّم تعاونيّ فعّال لا بدّ من اتّباع الخطوات الآتية:

١ – اختيار موضوع الدرس:

يتمّ اختيار موضوع الدرس وفق الأسس التالية:

– أن يرتبط الدرس بحاجة تثير اهتمام المتعلّمين.

– أن يمتلك المتعلّمون خبرات سابقة ذات صلة بموضوع الدرس حتّى يتمكّنوا من دراسته ذاتياً.

- تقسيم الدرس إلى مجموعة مهامّ متكاملة.

٢ – تشكيل المجموعات:

تضمّ كلّ مجموعة من ٤ إلى ٦ طلاب مختلفين في اهتماماتهم وقدراتهم أو عمل مجموعات متجانسة من طلّاب متقاربين في حالات معيّنة.

٣ – توزيع المهامّ على المجموعات:

يمكن توزيع نفس المهمّة لكلّ مجموعة كما يمكن توزيع مهامّ متباينة، وذلك يعتمد على عوامل عديدة مثل أهداف الدرس وطبيعته والوقت المخصّص للنشاط، وفيما إذا كان العمل يتمّ داخل الفصل أو خارجه.

٤ – تخصيص وقت معيّن لأداء كلّ مجموعة:

يطلب من كلّ مجموعة تقرير مفصّل عن أعمالها.

٥ – عرض الأعمال المتعلّقة بكلّ مجموعة:

ويمكن أن يكون العرض بإحدى الوسائل التالية:

- عرض تقرير شفويّ أو باستخدام أجهزة العرض.
- طباعة التقرير وتوزيعه على المتعلّمين.
- تعليق التقرير في مكان بارز ومناقشته.

٦ – تقييم أعمال المجموعات كوحدة واحدة:

تحصل المجموعة على تقييم مشترك، فأعضاء المجموعة يعملون معًا ويدعمون بعضهم بعضاً للحصول على إنجاز وتقييم أفضل[١].

(١) عبيدات، ذوقان وسهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين. دليل المعلم والمشرف التربوي، ط ١، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ١٢٩ - ١٣٠.

العوامل الّتي تساعد على نجاح التعلّم التعاونيّ:

يتحكّم في التعلّم التعاونيّ عدد من العوامل الّتي تساعد على نجاحه، ومن أبرز هذه العوامل ما يلي:

١ - **الانضباط الصفّيّ**: للانضباط الصفّيّ دور في نجاح التعلّم التعاونيّ، فالصفوف الّتي يسودها الانضباط يتمّ فيها التعلّم التعاونيّ بنجاح بعكس الصفوف الّتي ينعدم فيها الانضباط فإنّها تعيق عمل المجموعات التعاونيّة.

٢ - **عدد طلّاب الصفّ**: يؤثّر العدد الكبير للطلّاب على عمليّة ضبط طلّاب الصفّ ومتابعة أعمالهم وتقديم المساعدة لهم، ففي حالة وجود عدد كبير من المتعلّمين يمكن قيام أكثر من معلّم بالتدريس للصفّ الواحد من خلال استخدام أسلوب «**التدريس الصفي**».

٣ - **توفّر الوقت الكافي**: تحتاج دروس التعلّم التعاونيّ إلى وقت أكثر من تلك الّتي تنفّذ بالطريقة التقليديّة، لذلك ينبغي للمعلّم تخطيط الجدول الدراسيّ جيّداً.

٤ - **حجم غرفة الصفّ وتنظيمها**: يؤثّر حجم غرفة الصفّ وتنظيمها على سير الدروس التعاونيّة، فإذا كان حجم الغرفة صغيرًا ومكتظًا بالمتعلّمين، فإنّ ذلك يعيق حركة المعلّم وتنقّله بين المجموعات وملاحظة أعمالهم. لذلك يجب توفير غرفة متّسعة ومناسبة لتطبيق دروس التعلّم التعاونيّ.

٥ - **شعور الطلّاب بالاعتماد الذاتيّ والالتزام في العمل**: إنّ التزام المتعلّمين بعملهم التعاونيّ وإحساسهم بالمسؤوليّة تجاهه يولّد لديهم الشعور بالدافعيّة العالية نحو العمل، ما يؤدّي إلى نجاح التعلّم التعاونيّ، لذا ينبغي للمعلّم تشجيعهم وتعزيز أعمالهم باستمرار حتّى يعتمدوا على أنفسهم.



١ ـ عرّف الطريقة التشاركيّة.

٢ ـ بيّن أربع أهمّيّات للتعلّم التعاونيّ.

٣ ـ لتحقيق تعلّم تعاونيّ فعّال لا بدّ من اتباع خطوات مدروسة. بالتعاون مع أفراد مجموعتك، عالج موضوع البطالة، مراعيًا الخطوات المعتمدة في التعلّم التعاونيّ، من خلال النقاط التالية:

- تعريف البطالة.
- تحديد أسباب البطالة بشكل عامّ والنتائج المترتّبة عليها (مرفق بمستندات).
- تبيان أوجه العلاقة بين البطالة والهجرة.
- اقتراح الحلول المناسبة لمشكلة البطالة، والحدّ من نزف الأدمغة.

٤ ـ يتحكّم في التعلّم التعاونيّ عدد من العوامل الّتي تساعد على نجاحه، أذكر أربعةً منها.



التعلّم التعاونيّ

إنّ نمط إهدار الفرص للإفادة من قوّة عمل المجموعات في المدارس يعود لخمسة أسباب على الأقلّ:

أوّلها. عدم وضوح العناصر الّتي تجعل عمل المجموعات عملاً ناجحاً، فمعظم

المربّيـن لا يعرفـون الفـرق بين مجموعـات التعلّم التعاونـيّ ومجموعات التعلّم التقليدية.

ثانيها. إنّ أنماط العزلة التامّة الّتي توجدها البنية التنظيميّة تجعل المربّين ميّاليـن إلـى الاعتقاد بـأنّ ذلك العمـل المعزول هـو النظـام الطبيعيّ للعالم.

إنّ التركيـز علـى مثـل هذه الأنمـاط القاصـرة أعمـى المربّين عـن إدراك أنّ الشخصـ بمفـرده لا يستطيع أن يبني عمـارة أو أن يبتكـر حاسباً آلياً عملاقاً.

ثالثهـا. إنّ معظـم الأفراد في مجتمعنا يقاومون بشكل شخصيّ التغيير الّذي يتطلّب منهم تجاوز الأدوار والمسؤولية الفردية. فنحن، كمربّين، لا نتحمّل بسهولـة مسؤوليـة أداء زملائنا، كما أنّنا لا نسمح لهـم بتحمّل المسؤولية إزاءنـا، ولا نسمح كذلك بسهولة لأحد الطلّاب بـأن يتحمّل مسؤوليّة تعلّم طالب آخر.

ورابعها. إنّ هناك مجازفة في استخدام المجموعات لإثراء التعلّم وتحسينه، فليسـت كلّ المجموعـات ناجحة في عملها. ومعظم الكبـار مرّوا بخبرات سيّئة أثناء عملهم ضمـن لجان أو مجموعات أو جمعيّات غير فاعلة، ولذا فـإنّ التعقيـد في عمل المجموعات يسبّب قلقاً لـدى المربّين بشأن ما إذا كانوا قادرين على استخدام المجموعات بشكل فاعل أم لا. وعندما يقارن العديد من المربّين بين القوّة الكامنة في عمل المجموعات التعلّمية وبين احتمـال الفشل، فإنّهـم يختارون الطريقـة الأسلم ويتمسّكـون بالطريقة الفردية الحالية.

وخامسها. إنّ استخدام المجموعــات التعلّمية التعاونية يتطلّب من التربويّين تطبيق ما هو معروف عن المجموعات الفاعلة بطريقة منضبطة. ومثل هذا العمل المنضبط ربما يولّد رهبة توهن العزيمة بالنسبة للعديد من المربّين.

خلاصة

هناك ثلاثة أنواع من التعلم ذات أهداف وأساليب تعلم وطرق تدريس وتقويم مختلفة. التعلم الفردي ويستخدم لتحقيق أهداف خاصة بالطالب حسب قدراته واحتياجاتــه ويستخــدم التقويم محكي المرجــع لقياس أداء الطالــب. والتعليم التنافســي هدفها تصنيف الطلاب من الأفضل إلــى الأسوأ تحصيلاً ويستخدم التقويــم معياري المرجع لتصنيــف الطلاب حسب المنحنــى الطبيعي. والتعلم التعاوني ويشمــل تعلم مهارات تعاونية واجتماعية إلــى جانب المهام الأكاديمية ويستخــدم التقويــم المحكــي المرجــع لقياســ مدى إتقــان الطــلاب للمهارات التعاونيــة والمهــام الأكاديمية. وقد أثبتت الدراســات التجريبية والنظرية تفوق الطلاب أكاديميــاً حينما يعملون في مجموعات تعاونيــة مقارنة بالتعلم الفردي والتعلــم التنافســي. وعلى كل هنالك بعضــ العوائق لاستخــدام التعلم التعاوني يجــب تذليلها حتى نحصــل على النتائج المرجوة للتعلم. ومــن أهم العوائق من وجهــة نظري عدم حصول المعلمين على التدريــب الكافي على استخدام التعلم التعاونــي. حيث أن هذا النوع من التعلم يتطلب مهارات وقدرات يمكن أن يتقنها المعلــم بعد التدريب والاستخــدام المتكرر لهذا النوع مــن التعلم. كذلك أثبتت الدراســات أن ضيق الصفــوف الدراسية وكثرة أعداد الطــلاب في الفصل من عوائق استخدام التعلم التعاوني.



الدرس الخامس عشر

الطريقة التعاونيّة - التكامليّة



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يستذكر ميّزات التعلّم التعاونيّ.
- يطّلع على الصعوبات الّتي تواجه التعلّم التعاونيّ.
- يطبّق الطريقة التشاركيّة التعاونيّة بفعاليّة في المجال التدريسيّ.
- يعرّف الطريقة التكامليّة.
- يستذكر مميّزات الطريقة التكامليّة.
- يسمّي الخطوات المعتمدة في الطريقة التكامليّة.







ميّزات التعلّم التشاركيّ ـ التعاونيّ:

يتميّز العمل التشاركيّ ـ التعاونيّ بجملة من الميّزات يمكن إيجازها بالتالي:

١ ـ تنمية المسؤوليّة الفرديّة والمسؤوليّة الجماعيّة.

٢ ـ تنمية روح التعاون والعمل الجماعيّ بين المتعلّمين، الأمر الّذي يساعدهم على تبادل الأفكار واحترام آراء الآخرين وتقبّلها، ويدرّبهم على حلّ المشكلة أو الإسهام في حلّها.

٣ ـ تنمو لديهم المقدرة على اتّخاذ القرار.

٤ ـ تنمو لديهم الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار من خلال الأنشطة والزيارات الميدانيّة والحوار مع المتخصّصين والمناقشة بين الزملاء.

٥ ـ يذلّل العقبات أمام من لديهم صعوبات في العمل بروح الفريق.

٦ ـ يُكسبهم مهارات القيادة والاتّصال والتواصل مع الآخرين، لأنّها تبعدهم عن روتين التلقّي للمعلومات، ويتمّ من خلاله التعرّف إلى الواقع المحيط وملامسته والتفاعل معه.

٧ـ إنّ القيـام بالنشـاط علـى شـكل مجموعات يـؤدّي دوراً كبيـراً في توطيد العلاقات بين المتعلّميـن من جهة وبينهم وبين المدرسة من جهة أخرى، ومن ثمّ تبادل الخبرات والمعلومات عبر الحوار البناء والمناقشة.

٨ـ أثبتـت هـذه الطريقة في التعلّم أنّها أكثر فائدة ومتعة من التعلّم الفرديّ، لأنّهـا تختصر الوقت والجهد وتبعـد المتعلّمين عن الأنانيّة، وتقوّي لديهم روابـط الصداقة وتطوّر علاقاتهم الشخصيّـة، وتساعد على ربط بطيئي التعلّم بأعضاء المجموعات وتطوّر اندماجهم.

الصعوبات الّتي تواجه تطبيق التّعلّم التعاونيّ:

يواجـه التعلّم التعاونيّ بعضـ الصعوبات والمشكلات الّتي تعيق تنفيذه. هذه المشكلات منها ما هو إداريّ، ومنها ما هو فنّيّ، وقد يكون السبب في ذلك عدم الإعـداد الجيّـد لهذه الطريقة، إضافة إلى ما يحتاجه هـذا النوع من التعلّم من إمكانات مادّيّة ووسائل تعليميّة وتجهيزات وكوادر بشريّة.

وفيما يلي عرض لأبرز هذه المشكلات:

١ ـ الافتقـار إلى نضج أفـراد المجموعة، فقد يحتاج أعضـاء المجموعة إلى وقت في العمل بعضهم مع بعض ليكونوا مجموعة عمل فاعلة.

٢ ـ العدد غير المناسب لأعضاء المجموعة.

٣ ـ عدم حصول المعلّمين على التدريب الكافي لممارسة التعلّم التعاونيّ.

٤ـ عدم اقتناع بعض المتعلّمين بجدوى هذا النوع من التعلّم، وبالتالي انعكاسه على مشاركتهم.

٥ ـ ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد المتعلّمين في الصفّ الواحد.

٦ ـ نوعية أثاث الفصل من الكراسي والطاولات والتسهيلات المتوفّرة لها[١].

مـن خلال ما سبق يمكن القـول إنّ طريقة التعلّم التعاونـيّ هي من الطرائق الّتي تعمل على زيادة حماس المتعلّمين ورفع مستوى دافعيّتهم نحو المشاركة، ما يـؤدّي إلى تحسين مستواهم التحصيليّ، كما تساعد طريقة التعلّم التعاونيّ على كشف ميول المتعلّمين وتقوّي العلاقات الاجتماعيّة فيما بينهم.

الطريقة التكامليّة بين المميّزات والخطوات:

التعريف:

ويقصد بها استخدام المعلّم لأكثر من طريقة تدريسيّة في الموقف التدريسيّ الواحد بشرط أن ينتقل المعلّم من طريقة إلى أخرى انتقالاً طبيعياً وليس مفاجئاً حسبما تتطلّبه خطوات الموقف التعليميّ التدريسيّ، كأن يبدأ المعلّم باستخدام طريقـة الإلقاء لمخاطبة المتعلّمين ثمّ الطريقة الاستنتاجيّة في التمهيد للدرس الجديـد ثمّ ينتقل إلى طريقة الحوار والمناقشة بطرح الأسئلة المتعلّقة بموضوع الدرس ثمّ سرعان ما يشرع فـي استخدام طريقة العرض ثـمّ يعود مرة أخرى إلى استخدام طريقة الإلقاء للتعليق على فكرة معيّنة يريد توضيحها للمتعلّمين. وهكذا يظلّ المعلّم ينتقل من طريقة إلى أخرى من بداية الموقف التدريسيّ حتّى نهايتـه، ولا يقتصر على استخـدام طريقة واحدة، ما يزيد من تفاعل المتعلّمين مع الموقف التعليميّ ومع المعلّم، وكذلك المادّة التعليميّة موضوع الدرس.

وفي الطريقة التكامليّة أو (الشاملة)، نرى أنّ كل هدف تعليميّ يراد تحقيقه لدى المتعلّمين يفرض على المعلّم اختيار واستخدام طريقة تدريسيّة معيّنة دون غيرها ترى أنّها مناسبة لتحقيق هذا الهدف.

(١) خضر، مرجع سابق، ص ٢٦٤.

المميّزات:

تساعد المعلّم والمتعلّم على:

١ ـ اكتساب مبادئ تربويّة حديثة، مثل مبدأ التنوّع الّذي يمكن تحقيقه واستخدامه في اختيار واستخدام طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليميّة المناسبة للموقف التعليميّ التدريسيّ.

٢ ـ زيادة تفاعل كلّ منهما مع الموقف التعليميّ والمادّة التعليميّة خلا استخدام طرق تدريسيّة متنوّعة.

٣ ـ الربط الجيّد بين الهدف والطريقة والوسيلة والنشاط وطريقة التقويم بمعنى الاهتمام باختيار طرق تدريس ووسائل ونشاطات تعليميّة وطرق تقويم تتناسب مع طبيعة ومستويات الأهداف السلوكيّة للدرس، وتؤدّي إلى تحقيقها بما يساعد على تنمية شخصيّة المتعلّم بشكل متكامل.

٤ ـ تنمية المرونة في التعامل والمشاركة الإيجابيّة في الموقف التعليميّ.

٥ ـ تنمية روح التجديد والتحديث في طرق التدريس والوسائل والنشاطات التعليميّة في الموقف التعليميّ.

خطوات الطريقة التكامليّة:

تتضمّن الطريقة التكامليّة ثلاث خطوات أساسيّة يتّبعها المعلّم في أدائه للموقف التدريسيّ، وهي:

١ . التمهيد للدرس:

وهو عبارة عن مقدّمة تمهيديّة لتهيئة المتعلّمين لموضوع الدرس وجذبهم إليه. ويجب أن يكون التمهيد سريعًا ومثيرًا ومشوّقاً، وذلك من طريق أسئلة تتعلّق

ببعض المفاهيم الخاصّة بالدرس الماضي لربطه بالدرس الحالي أو ذكر حدث جارٍ يتناول مفهومًا أو عدّة مفاهيم لها ارتباط بموضوع الدرس الحالي.

٢. عرض محتوى الدرس:

وهو عبارة عن عرض وتقديم عناصر الموضوع وأفكاره الرئيسة والفرعيّة الّتي يجب على المعلّم تناولها بالشرح الواضح الفكرة تلو الأخرى، على أن يسجّلها على اللّوح بمشاركة المتعلّمين وتفاعلهم معه، ولا ينتقل من فكرة إلى أخرى إلّا بعد التأكّد من فهم المتعلّمين لها، عن طريق طرحه لأسئلة تعليميّة، تساعده على المتابعة والفهم وربط موضوع الدرس بحياتهم وبالكتاب المدرسيّ وبالمجتمع الّذي يعيشون فيه وينتمون إليه.

٣. ملخّص الدرس:

وهو عبارة عن تلخيص عامّ وموجز وسريع لموضوع الدرس والخلاصة المستفادة منه، بهدف مساعدة المتعلّمين على تثبيت أفكار ومفاهيم الدرس في ذاكرتهم ومنعًا لتشتيت أذهانهم في نهاية الحصّة.

وكلّ خطوة من الخطوات الثلاث الّتي تناولناها بالشرح تعالج مجموعة من الأفكار والمفاهيم الّتي يجب ترجمتها في أهداف سلوكيّة بمستوياتها المختلفة (معرفيّ، مهاريّ، وجدانيّ) ثمّ اختيار واستخدام أنسب الوسائل والنشاطات التعليميّة وطرق التدريس، وكذلك طرق التقويم في إطار الزمن والوقت المخصّص للدرس، ما يساعد المعلّم على تحقيق هذه الأهداف، وتنمية هذه المفاهيم لدى المتعلّم.



١ - مـن خلال اطّلاعك على هـذا الدرس تبيّن أنّ هنـاك العديد من المزايا للطريقـة التعاونيّة على مستوى المتعلّميـن، حدّد الاجابات بوضع الإشارة المناسبة أمامها.

الرقم	الإجابة	✗ أو ✓
١	تنمية المسؤوليّة الفرديّة والمسؤوليّة الجماعيّة.	
٢	لا يساعد على تبادل الأفكار واحترام آراء الآخرين وتقبّلها.	
٣	يدّربهم على حلّ المشكلة أو الإسهام في حلّها.	
٤	تنمو لديهم المقدرة على اتّخاذ القرار.	
٥	لا يكسبهم مهارات القيادة والاتّصال والتواصل مع الآخرين.	
٦	تنمو لديهم الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن المشاعر والأفكار.	
٧	تبادل الخبرات والمعلومات عبر الحوار البنّاء والمناقشة.	
٨	لا يساعد على ربط بطيئي التعلّم بأعضاء المجموعات ويطوّر اندماجهم.	

٢ - أذكر أربع مشكلات تعيق نجاح التعلّم التعاونيّ.

٣ - بيّن المقصود بالطريقة التكامليّة.

٤ - من خلال اطّلاعك على ما ورد، استذكر أربع ميزات للطريقة التكامليّة.

٥ - تتضمّـن الطريقة التكامليّة ثلاث خطوات أساسيّة يتّبعها المعلّم في أدائه للموقف التدريسيّ، أوضح هذه الخطوات من خلال موضوع تعالجه.



أنواع التعلّم

توجد ثلاثة أنواع من التعلّم وهي: التعلّم الفرديّ، والتعلّم التنافسيّ، والتعلّم التعاونيّ.

في التعلّم الفرديّ، يتدرّب الطلّاب على الاعتماد على أنفسهم لتحقيق أهداف تعليمية تتناسب مع قدراتهم واتّجاهاتهم وغير مرتبطة بأقرانهم من الطلاب. ويدخل ضمن هذا النوع من التعلّم ما يسمّى بالتعلّم الذاتيّ. ويتمّ تقويم الطالب في هذا النوع من التعلّم وفق محكّات موضوعة مسبقاً (جونسون وجونسون وهولبك، ١٩٩٥). وفي هذا النوع من التعلّم تتاح الفرصة للطالب للعمل بشكل فرديّ لتحقيق أهدافه الخاصّة، وفي ضوء قدراته الخاصّة، ويتحدّد مدى قربه أو بعده من معايير الامتياز الّتي حدّدت بشكل مسبق (جونسون وجونسون، ١٩٩٨).

وفي التعلّم التنافسيّ، يتنافس الطلّاب فيما بينهم لتحقيق هدف تعليميّ محدّد يفوز بتحقيقه طالب واحد أو مجموعة قليلة. ويتمّ تقويم الطلّاب في التعلّم التنافسيّ وفق منحنى مدرّج من الأفضل إلى الأسوأ (جونسون وجونسون وهولبك، ١٩٩٥).

أما في التعلّم التعاونيّ، فيعد الطلّاب بحيث يعملون مع بعضهم بعضاً داخل مجموعات صغيرة، ويساعد كلّ منهم الآخر لتحقيق هدف تعليميّ مشترك ووصول جميع أفراد المجموعة إلى مستوى الاتقان. ويتمّ تقويم أداء مجموعة الطلّاب وفق محكّات موضوعة مسبقاً (جونسون وجونسون وهولبك، ١٩٩٥).

مفهوم التعلّم التعاونيّ

التعلّـم التعاونـيّ هـو التعلّم ضمـن مجموعـات صغيرة من الطـلّاب (٢-٦ طلاب) بحيـث يُسمح للطلّاب بالعمل سوياً وبفاعليـة، ومساعدة بعضهم بعضاً لرفـع مستـوى كلّ فرد منهـم وتحقيق الهـدف التعليميّ المشتـرك. ويقوم أداء الطـلّاب بمقارنته بمحكّات معدّة مسبقاً لقياس مدى تقدّم أفراد المجموعة في أداء المهمّـات الموكلة إليهم. وتتميّز المجموعـات التعلميّة التعاونيّة عن غيرها مـن أنواع المجموعات بسمات وعناصر أساس، فليس كلّ مجموعة هي مجموعة تعاونيـة، فمجرّد وضع الطـلاب في مجموعة ليعملوا معاً لا يجعل منهم مجموعة تعاونية (جونسون وجونسون وهولبك، ١٩٩٥).

محور الأساليب والوسائل



١٦ ـ أساليب التدريس (١).

١٧ ـ أساليب التدريس (٢).

١٨ ـ الوسائل التعليميّة.





الدرس السادس عشر

أساليب التدريس (١)



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادرًا على أن:

- يتعرّف إلى مفهوم أسلوب التدريس.
- يتبيّن طبيعة أسلوب التدريس.
- يدرك أهمّيّة أساليب التدريس.
- يستذكر مواصفات الأسلوب الناجح.
- يميّز بين أساليب التدريس المباشرة وغير المباشرة.







مفهوم أسلوب التدريس:

أسلوب التدريس هو الكيفيّة الّتي يتناول بها المعلّم طريقة التدريس أثناء قيامه بعمليّة التدريس، أو هو الأسلوب الّذي يتّبعه المعلّم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميّزه عن غيره من المعلّمين الّذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثمّ يرتبط بصورة أساس بالخصائص الشخصيّة للمعلّم.

ومفاد هذا التعريف أنّ أسلوب التدريس قد يختلف من معلّم إلى آخر، على الرّغم من استخدامهم لنفس الطريقة، مثال ذلك نجد أنّ المعلم (س) يستخدم طريقة المحاضرة، وأنّ المعلّم (ص) يستخدم أيضاً طريقة المحاضرة، ومع ذلك قد نجد فروقاً دالّة في مستويات تحصيل متعلّمي كلٍّ منهم. وهذا يعني أنّ تلك الفروق يمكن أن تُنسب إلى أسلوب التدريس الّذي يتّبعه المعلّم، ولا تُنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أنّ طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحدّدة والمتفق عليها.

طبيعة أسلوب التدريس:

سبق القول إنّ أسلوب التدريس يرتبط بصورة أساس بالصفات والخصائص والسمات الشخصيّة للمعلّم، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محدّدة لأساليب التدريس ينبغي للمعلّم اتّباعها أثناء قيامه بعمليّة التدريس، وبالتالي فإنّ طبيعة أسلوب التدريس تظلّ مرهونة بالمعلّم الفرد وبشخصيّته وذاتيّته وبالتعبيرات اللغويّة، والحركات الجسميّة، وتعبيرات الوجه، والانفعالات، ونغمة الصوت، ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات، والتعبير عن القيم، وغيرها، تمثّل في جوهرها الصفات الشخصيّة الفرديّة الّتي يتميّز بها المعلّم عن غيره من المعلّمين، ووفقاً لها يتميّز أسلوب التدريس الّذي يستخدمه وتتحدّد طبيعته وأنماطه.

أهمّيّة أساليب التدريس:

تُعتبر أساليب التدريس من مكوّنات المنهج الأساسيّة، ذلك أنّ الأهداف التعليميّة، والمحتوى الّذي يختاره المختصّون في المناهج، لا يمكن تقويمها إلّا بواسطة المعلّم والأساليب الّتي يتّبعها في تدريسه.

لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة الوصل بين المتعلّم ومكوّنات المنهج. والأسلوب بهذا الشكل يتضمّن المواقف التعليميّة الّتي تتمّ داخل الفصل والّتي ينظّمها المعلّم، والطريقة الّتي يتّبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعّالة ومثمرة في الوقت نفسه.

مواصفات الأسلوب الناجح:

يترك التربويّون للمعلّم حرية اختيار الطريقة أو الأسلوب المناسب حسب رؤيته هو وتقديره للموقف، وذلك وفق المحدّدات التالية:

١ - تماشـي الأسلـوب مع نتائج بحـوث التربية، وعلم النفسـ الحديث، والّتي تؤكّد على مشاركة المتعلّمين في النّشاط داخل الحجرة الصّفيّة.

٢ - تماشـي الطريقـة الّتـي يتّبعها المعلّم مـع أهداف التربية الّتـي ارتضاها المجتمع، ومع أهداف المادّة الدراسيّة الّتي يقوم المعلّم بتدريسها.

٣ - وضـع مستوى نموّ المتعلّمين في اعتبـاره، ودرجة وعيهم، وأنواع الخبرات التعليميّة الّتي مرّوا بها من قبل.

٤ - نتيجـة للفروق الفرديّـة بين المتعلّمين، فـإنّ المعلّم النـاجـح يستطيع أن يستخدم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد، بحيث يتلاءم كلّ أسلوب مع مجموعة من المتعلّمين.

٥ - مراعـاة العنصر الزمنيّ، أي موقع الحصّة مـن الجدول الدراسيّ، فكلّما كانت الحصّة في بداية اليوم الدراسيّ كان المتعلّمون أكثر نشاطاً وحيويّة، كما ينبغي مراعاة المعلّم عدد المتعلّمين الّذين يضمّهم الفصل، حيث إنّ التدريس لعدد محدود منهم قد يتيح للمعلّم أن يستخدم أسلوب المناقشة والحوار دون عناء[1].

أساليب التدريس المباشرة:

يُعرف أسلـوب التدريس المباشر بأنّه ذلك النوع من أساليب التدريس الّذي يتكوّن من آراء وأفكار المعلّم الذاتيّة (الخاصّة). وهو يقوم بتوجيه عمل المتعلّم ونقد سلوكه. ويعدّ هذا الأسلوب من الأساليب الّتي تبرز استخدام المعلّم للسّلطة داخل الفصل الدراسيّ.

(١) عؤابي، محمد عباس محمد، دليل المعلمين في طرائق التدريس، www.ibtesama.com/vb.

حيث نجد أنّ المعلّم في هذا الأسلوب يسعى إلى تزويد المتعلّمين بالخبرات والمهـارات التعليميّـة الّتـي يرى هـو أنّها مناسبـة، كما يقوم بتقويـم مستويات تحصيلهـم وفقـاً لاختبـارات محـدّدة يستهدف منهـا التعرّف إلى مـدى تذكّر المتعلّمين للمعلومات الّتي قدّمها لهم. ويبدو أنّ هذا الأسلوب يتلاءم مع المجموعة الأولى من طرق التدريس خاصّة طريقتي المحاضرة والمناقشة المقيّدة.

أساليب التدريس غير المباشرة:

يُعـرف بأنّـه الأسلوب الّذي يتمثّل فـي امتصاص آراء وأفـكار المتعلّمين مع تشجيـع واضح من قبل المعلّم لإشراكهم في العمليّـة التعليميّة وكذلك في قبول مشاعرهم.

وفي هذا الأسلـوب يسعى المعلّم إلى التعرّف إلى آراء ومشكلات المتعلّمين، ويحـاول تمثيلها، ثـمّ يدعوهم إلى المشاركة في دراسة هـذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها. ومن الطرق الّتي يُستخدم معها هذا الأسلوب طريقة حلّ المشكلات وطريقة الاكتشاف الموجّه.

المعلّم ومدى استخدامه للأسلوب المباشر والأسلوب غير المباشر:

لاحـظ (فلاندوز) أنّ المعلّمين يميلون إلى استخدام الأسلوب المباشر أكثر من الأسلوب غير المباشـر، داخل الصفّ، وافترض تبعاً لذلك قانونه المعروف بقانون (الثلثين) الّذي فسّره على النحو الآتي: «**ثلثا الوقت في الصفّ يخصّص للحديـث. وثلثـا هذا الحديـث يشغله المعلّم. وثلث حديـث المعلّم يتكوّن من تأثيـر مباشـر**». إلّا أنّ أحد الباحثين قد وجد أنّ النمـوّ اللغويّ والتحصيل العامّ يكـون عاليـاً لدى المتعلّميـن الّذين يقعون تحــت تأثير الأسلوب غيــر المباشر، مقارنة بزملائهم الّذين يقعون تحت تأثير الأسلوب المباشر في التدريس.

كمـا أوضحت إحدى الدراسـات الّتي عنيت بسلوك المعلّم وتأثيره على تقدّم التحصيـل لدى المتعلّمين، أنّ أسلوب التدريس الواحد ليس كافياً، وليس ملائماً لـكلّ مهـامّ التعليـم، وأنّ المستوى الأمثل لـكلّ أسلوب يختلـف باختلاف طبيعة ومهمّة التعلّم.

الأسـئـلـة

١ ـ بيّن مفهوم أساليب التدريس.

٢ ـ استذكر طبيعة أسلوب التدريس.

٣ ـ حدّد أهمّيّة أساليب التدريس في العمليّة التعليميّة.

٤ ـ أذكر أربع مواصفات للأسلوب الناجح.

٥ ـ بيّـن أربعة فروق بين أساليب التدريس المباشـرة وأساليب التدريس غير المباشرة.



تحديد الهدف ودوره في نجاح العمليّة التعليميّة

إنّ تحديد الهـدف يذلّل العقبات. وعلى المربّي أن يعتمد على وسائل محدّدة لبلوغ الهدف مع مراعاة النمو التدريجيّ للقدرات الذهنيّة للمتعلِّم والفوارق بين المتعلِّمين والتعاون بينهم. ومن الخطأ تقييد المعلِّم بأهداف تُفرض عليه فرضًا لأنّـه يحتاج إلى إعمال عقله والعمـل في جوٍّ من الحرّيّة والاطمئنان ليختار أيسر الأهـداف. فالصعود إلى قمّـة جبل واحد يكفي لرؤية ما يوجـد في الأسفل دون الحاجـة إلى صعود كلّ قمم الجبال. وعليه فإنّ مـن شروط التدريس الناجح أن يتمكّـن من جـذب الانتباه للمتعلِّم باعتبـاره نشاطًا استعداديًّـا نابعًا من العقل. فمـا يُثير الانتباه هو ما يكون فيه خوف أو دهشة، وما يُثير الانتباه أكثر من غيره هـي كلّ ما يثير الغرائز. وهذا يوجب علينا ترسيخ المعلومات والمعارف لنضمن استمراريّتها لنتمكّن من تحويلها إلى سلوك راسخ في العقل والوجدان من خلال توظيف عواطف المتعلِّمين في حبّ المعرفة والاطّلاع والرغبة في حلّ المشكلات والحرص على التفوّق.

إنّ دور المدرِّسـ هنا يكمن في اختياره للمعارف وتقسيمه للمحتوى المعرفيّ إلى عدّة عناصر للتأكُّد من استيعاب المتعلِّم لكلِّ عنصر قبل الانتقال إلى العنصر التالـي عبر التقييم أو الاستنتـاج العام. ولا بدّ من تخصيصـ الزمن المناسب لكلِّ عمـل والتأكُّد من صحّة المعلومـات وارتباطها الوثيـق بالواقع وباهتمامات المتعلِّمين.

ومـن أهمِّ الأعمال المساعدة لجذب انتبـاه المتعلِّم تمكينه من العمل بحرّيّة والشعـور بالمشكلـة المقترحة والتعاون مـع المتعلِّمين الآخريـن لاختيار أفضل

الحلـول. وقد قال ابـن خلدون في «**المقدّمـة**»: إنّ الحوار هـو أفضل طريقة في تنميـة القوى العقليّة للمتعلِّم، وهو من أهـمّ الطرق المساعدة على التواصل بين المتعلّميـن من خـلال التعاون على حـلّ المشكلات والبحث عـن الحلول. وعدم توصّل المتعلّم إلى نتائج جيّدة لا يدلّ على غبائه وإنّما على عدم تشجيعه وحفزه علـى التفكيـر الصحيح. لذلك من الأفضل خلق الدافع لـدى المتعلّم ليُقبل على العمل باقتراح وضعيّات سهلة تحمله على إعمال العقل، وتعديل سلوكه بالنشاط، ليُدرك أنّ العمل هـو السبيل الأفضل لتحقيق الأهداف المراد تحقيقها بتوظيف المعـارف للتفاعـل مع محيطه، والّتي هـي من أبرز مهامّ المدرسـة لأنّ المتعلّم هـو ابن بيئته، ولا يكتمـل نصاب المشروع إلّا بتوفّر جوّ مـن الفرح والتعاون بين المتعلّمين والمعلّم.





الدرس السابع عشر

أساليب التدريس (٢)



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

. يميّز بين أساليب التدريس المختلفة.

. يطبّق أساليب تدريس مناسبة لطبيعة الموضوع الّذي يقوم بتدريسه.

. يكوّن اتجاهاً إيجابيّاً نحو أساليب التدريس الّتي تسمح له بتحقيق أهداف الدرس.



أساليب التدريس غير المباشرة:

هنـاك مجموعة واسعة مـن الأساليب غير المباشرة الّتـي تُعتمد في العمليّة التعلميّة، ولكنّنا سنقتصر هنا على عرض أبرز هذه الأساليب:

١ ـ أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:

أيّـد بعض الدراسـات وجهة النظر القائلة إنّ أسلـوب التدريس الّذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى المتعلّمين، حيث وجدت أنّ كلمة «**صحّ**»، «**ممتاز**»، «**شكراً لك**»، ترتبط بنموّ تحصيل المتعلّمين في العلوم في المدرسـة الابتدائيّة، «**أحسنت**»، «**جيّـد**»،... ترتبط بنموّ تحصيل المتعلّمين في العلوم في المدارس المتوسّطة والثانويّة.

كمـا أوضـح بعضـ الدراسات أنّ هنـاك تأثيراً لنقـد المعلّم علـى تحصيل متعلّميه، حيث تبين أنّ الإفراط في النقد من قبل المعلّم يؤدّي إلى انخفاض في التحصيـل لدى المتعلّمين. كما تُقـرّر دراسة أخرى أنّه لا توجد حتّى الآن دراسة واحـدة تُشير إلى أنّ الإفراط فـي النقد يسرّع في نموّ التعلّم. وهذا الأسلوب كما هو واضح يرتبط باستراتيجيّة استخدام الثواب والعقاب.

٢ ـ أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة :

تناولت دراسات عديدة تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسيّ للمتعلّم. وقد أكّدت هذه الدراسات في مجملها أنّ أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دالّ موجب على تحصيل المتعلّم. ومن بين هذه الدراسات دراسة (ستراويتز) الّتي توصّلت إلى أنّ المتعلّمين الّذين تعلّموا بهذا الأسلوب يكون لديهم قدر دالّ من التذكّر إذا ما قورنوا بزملائهم الّذين يدرسون بأسلوب تدريسيّ لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدّمة.

ومن مميّزات هذا الأسلوب أن يوضح للمتعلّم مستويات تقدّمه ونموّه التحصيليّ بصورة متتابعة، وذلك من خلال تحديده لجوانب القوّة في ذلك التحصيل وبيان الكيفيّة الّتي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله. وهذا الأسلوب يعدّ من أبرز الأساليب الّتي تُتّبع في طرق التعلّم الذاتيّ والفرديّ.

٣ ـ أساليب التدريس القائمة على وضوح العرض أو التقديم :

المقصود هنا بالعرض هو عرض المدرّس لمادّته العلميّة بشكل واضح يمكّن متعلّميه من استيعابها، حيث أوضح بعض الدراسات أنّ وضوح العرض له تأثير فعّال في تقدّم تحصيل المتعلّمين، وفي دراسة قام بها مجموعة من طلّاب يدرسون العلوم الاجتماعيّة. حيث طُلب منهم ترتيب فاعليّة معلّميهم على مجموعة من المتغيّرات، وذلك بعد انتهاء المعلّم من الدرس على مدى عدّة أيّام متتالية، فتبيّن أنّ الطلّاب الّذين أعطوا معلّميهم درجات عالية في وضوح أهداف المادّة وتقديمها يكون تحصيلهم أكثر من أولئك الّذين أعطوا معلّميهم درجات أقلّ في هذه المتغيّرات.

٤ ـ أسلوب التدريس الحماسيّ للمعلّم:

حاول العديد من الباحثين دراسة أثر حماس المعلّم باعتباره أسلوبًا من أساليب التدريس على مستوى تحصيل متعلّميه، حيث بيّنت معظم الدراسات أنّ حماس المعلّم يرتبط ارتباطاً ذا أهميّة ودلالة بتحصيل المتعلّمين.

وفي دراسة تجريبيّة قام بها أحد الباحثين باختيار عشرين معلّماً حيث أعطيت لهم التعليمات بإلقاء درس واحد بحماس ودرس آخر بفتور لمتعلّميهم من صفّين مختلفين. وقد تبيّن من نتائج دراسته أنّ متوسّط درجات المتعلّمين في الدروس المعطاة بحماس كانت أكبر بدرجة جوهريّة من درجاتهم في الدروس المعطاه بفتور في تسعة عشر صفّاً من العدد الكلّيّ وهو عشرون صفاً.

٥ ـ أسلوب التدريس القائم على التنافس الفرديّ:

أوضح بعض الدراسات أنّ هناك تأثيراً لاستخدام المعلّم للتنافس الفرديّ كلّياً للأداء النسبيّ بين المتعلّمين وتحصيلهم الدراسيّ. ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طرق التعلّم الذاتيّ والإفراديّ.

٦ ـ أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار المتعلّم:

قسم (فلاندوز) أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار المتعلّم إلى خمسة مستويات فرعيّة نوجزها فيما يلي:

أ ـ التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقيّة لاستخراج الفكرة كما يعبّر عنها المتعلّم.

ب ـ إعادة أو تعديل صياغة الجمل من قبل المعلّم والّتي تساعد المتعلّم على وضع الفكرة الّتي يفهمها.

جـ- استخدام فكرة ما من قِبَل المعلّم للوصول إلى الخطوة التالية في التحليل المنطقيّ للمعلومات المعطاة.

د - إيجاد العلاقة بين فكرة المعلّم وفكرة المتعلّم عن طريق مقارنة فكرة كلٍّ منهما.

هـ - تلخيص الأفكار الّتي سُردت بواسطة المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين.

٧ - أساليب التدريس القائمة على تنوّع وتكرار الأسئلة :

حاول بعض الدراسات أن يوضح العلاقة بين أسلوب التدريس القائم على نوع معيّن من الأسئلة وتحصيل المتعلّمين، حيث أيّدت نتائج هذه الدراسات وجهة النظر القائلة إنّ تكرار إعطاء الأسئلة للمتعلّمين يرتبط بنموّ التحصيل لديهم. فقد توصّلت إحدى هذه الدراسات إلى أنّ تكرار الإجابة الصحيحة يرتبط ارتباطاً موجباً بتحصيل المتعلّم.

وقد اهتمّ بعض الدراسات بمحاولات إيجاد العلاقة بين نمط تقديم الأسئلة والتحصيل الدراسيّ لدى المتعلّم، مثل دراسة (هيوز) الّتي أجريت على ثلاث مجموعات من المتعلّمين بهدف بيان تلك العلاقة، حيث اتّبع الآتي:

في المجموعة الأولى يتمّ تقديم أسئلة عشوائيّة من قبل المعلّم.

في المجموعة الثانية يقدّم المعلّم الأسئلة بناء على نمط قد سبق تحديده.

المجموعة الثالثة يوجّه المعلّم فيها أسئلة للمتعلّمين الّذين يرغبون في الإجابة فقط.

وفي ضوء ذلك توصّلت تلك الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق دالّة بين تحصيل المتعلّمين في المجموعات الثلاث. وقد تدلّ هذه النتيجة على أنّ اختلاف نمط

تقديـم السؤال لا يؤثّر على تحصيل المتعلّمين. وهـذا يعني أنّ أسلوب التدريس القائـم على التساؤل يلعب دوراً مؤثّراً في نموّ تحصيـل المتعلّمين، بغضّ النظر عـن الكيفيّة الّتي تـمّ بها تقديم هذه الأسئلـة. وإن كنّا نـرى أنّ صياغة الأسئلة وتقديمهـا وفقاً للمعاييـر الّتي تمّ تحديدهـا أثناء الحديث عـن طريقة الأسئلة والاستجـواب فـي التدريس، ستزيد مـن فعاليّة هذا الأسلوب ومـن ثمّ تزيد من تحصيل المتعلّمين وتقدّمهم في عمليّة التعلّم.

الأسـئـلـة

١ - بعـد اطّلاعـك علـى أساليـب التدريـس غير المباشـرة، عـدّد أبرز هذه الأساليب، وبيّن الايجابيّات لأربع منها. (١ و٣ و٥ و٦).

٢ - أكتب تقريرًا مختصرًا بحدود عشرة أسطر تبيّن فيه أهمّيّة اعتماد أساليب التدريس غير المباشرة في العمليّة التعلّميّة.

مطالعة

طرائق التعليم - التعلّم: تعريفات وماهيّة

لا يخفـى علـى أحد الحاجة إلى تبنّي تسمية مناسبـة لما يقوم به المربّي وما يطلـب من المتعلّمين القيام به من إجـراءات منظّمة وموجّهة لتحقيق الأهداف المنشـودة من عمليـة التعليـم - التعلّم، واعتماد تسميـة «**الطريقـة التّعليميّة - التّعلّميّـة**» أو «**الطّريقـة التّربويّـة**» بالمعنـى الخاصّ المتضمّـن لاختيار واعٍ لخطـوات معينـة وتقنيـات مناسبة من أجل بلـوغ هدف تعليمـيّ - تعلّميّ واضحٍ ومحدّد، يخدم الهدف في إيجاد لغة مشتركة في هذا المجال، إذ تعدّدت تسميات

التّربويّيـن لـ«**الطّريقة التّربويّة**»، بين «**الطّريقـة التّربويّة**»، «**الاستراتيجيّة**»، «**التّقنيّة**»... كما تعدّدت تعريفاتهم لـ«**الطّريقة التّربويّة**».

فقـد عرّف De Kelte J.M. 89 الطريقـة التربوية بأنّها مجموعة منظّمة من المبادئ الّتي توجّه عملية تصوّر الإعداد (مراحله، العلاقة بين المربّي والمتعلّم، الموقف من المعرفة، اختيار التقنيات...).

بينمـا عرّفهـا Morissette D. & Gingras M. 89 بأنّهـا مجموعـة وسائل وتقنيـات أو خطوات تشكّل وحدة متكاملة تساعد على الوصول إلى هدف مباشر أو نتائج على المدى القريب.

أمّـا Pelpel P.2002 فعرّفهـا علـى أنّها أسلـوب مختار يوجّـه العمل وينظّم تطبيقـاً تعليميّـاً من أجل بلوغ أهداف محـدّدة. إنّها حالة تنظيـم خاصّة لإدارة العلاقة بين المعلّم والمعرفة والمتعلّم.

نستنتـج ممّا تقـدّم أنّ الطرائق تتضمّن تقنيات تربويّـة عرّفها Morissette & Gingras علـى أنّها شكل محسوس وخاصّ لتنظيم حالة تعليم - تعلّم. بينما حدّدهـا Pelpel P على أنّها وسيلة مختارة على أسـاس معايير محدّدة: التوافق مع الطريقـة والهدف، أعمار المتعلّمين، المعطيـات الماديّة المتوفّرة (مساحة الصفّ، عدد المتعلّمين، كفاءة المعلّم...).

أمّا طريقة التّعليم - التّعلّم فهي بنظرنا مجموعة خطوات متكاملة تساعد على الوصـول إلى هدف تعلّمـيّ مباشر أو نتائج تعلّميّة على المدى القريب. إنّها حالة تنظيم خاصّة لإدارة التّفاعلات بين (المعلّم) المربّي والمتعلّمين والمعرفة.



الدرس الثامن عشر

الوسائل التعليميـّة



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يعرّف الوسيلة التعليميّة.
- يصنّف الوسائل التعليميّة.
- يستذكر فوائد الوسائل التعليميّة.
- يتبيّن دور الوسائل التعليميّة في تحسين عمليّة التعلّم.
- يحدّد معايير اختيار واستخدام الوسيلة التعليميّة.
- يستعرض القواعد الّتي يجب مراعاتها عند استخدام الوسيلة.
- يتعرّف المعوّقات أمام نجاح استخدام الوسائل.
- يحدّد الأساسيّات في استخدام الوسائل التعليميّة.
- يحسن استخدام الوسائل التعليميّة في العمليّة التعلّميّة.







تمهيد:

ترتكز المدرسة القديمة بطرقها وأساليبها التعليميّة على أنّ المعلّم هو المصدر الأوّل للمعرفة والعامل الفعّال الأساس لعمليّة التعلّم. وبهذا تكون أهملت دور المتعلّم كلّياً. كما أكّدت المدرسة القديمة من خلال المنهج والمقرّرات الدراسيّة على تكثيف المعلومات النظريّة وتوصيلها للمتعلّم عن طريق الحفظ دون الاهتمام بالنظريّة الحديثة للتعلّم والّتي تعتمد على الفهم والإدراك.

بينما نجد أنّ المدرسة الحديثة قد ركّزت بشكل أساس على استخدام المتعلّم لجميع حواسّه كأدوات للتعلّم، تتّصل بما حوله من مؤثّرات وتنقلها إلى العقل الّذي يقوم بتحليلها وتصنيفها على شكل معارف وخبرات يستوعبها ويدركها ليستخدمها في مواجهة ما يقابله من مواقف حياتيّة جديدة... كما رفعت المدرسة الحديثة من قدر المعلّم بأن جعلت منه موجّهاً ومشرفاً ينظّم عمليّة التعليم والتعلّم في ضوء استخدام وظيفيّ للطرق والأساليب الحديثة، والّتي تعتمد على المشاهدة والاستقراء والعمل وتنمية الميول والاتّجاهات.

وعن طريق المشاهدة والعمل واستخدام المتعلّم لجميع حواسّه يكتشف

المتعلّـم الحقائق العلميّة حيث يقوم العقل بتصنيفها لاستخلاص القوانين منها للوصول إلى الخبرات الحسّيّة وإدراك وفهم الحقائق العلميّة المطلوبة.

ويمكن البرهنة على ذلك من طريق وضع متعلّم في موقفين:

الأوّل: يستذكر المتعلّم دروسه بالقراءة بعينه فقط.

الثاني: يستذكر المتعلّم دروسه بالقراءة بعينه، وبصوت عالٍ ويكتب ويلخّص ما يقرأ بيده.

سيكـون الفرق واضحـاً جدّاً فـي نتيجة الاستـذكار بين الموقفيـن، باعتبار أنّ الطريقـة العلميّـة لا تفصـل بين الهـدف والوسيلة، فالهدف يحـدّد الوسيلة المناسبـة... والوسيلة الجيّدة تساعد علـى تحقيق الهدف، وذلك من حيث كون الوسيلة محتوىً تعليميّاً يشمل واقع المعرفة ومرتكزاً للأسلوب التعليميّ.

ومـع ذلـك على المعلّم أن يدرك أنّ أهمّيّـة الوسيلة لا تكمن في الوسيلة بحدّ ذاتها، بل بمقدار ما تحقّقه هذه الوسيلة من أهداف سلوكيّة محدّدة ضمن نظام متكامل يضعه المعلّم لتحقيق الأهداف العامّة والخاصّة للدرس.

تعريف الوسيلة التعليميّة:

هـي مجموعة الموادّ والأدوات الّتـي لا تعتمد على استخدام الألفاظ وحدها، وإنّمـا تعتمد على استخـدام الخبرات الحسّيّة المباشـرة وغير المباشرة، حيث يستخدم المتعلّم فيها حواسّه المختلفة من بصر وسمع ولمس وشمّ وتذوّق.

وتُعرف أيضاً على أنّها وسائط تربويّة يستعان بها لإحداث عمليّة التعليم[١].

ويمكـن القـول: إنّ الوسيلـة التعليميّـة هي عبارة عن تركيبـة تضمّ كلّاً من

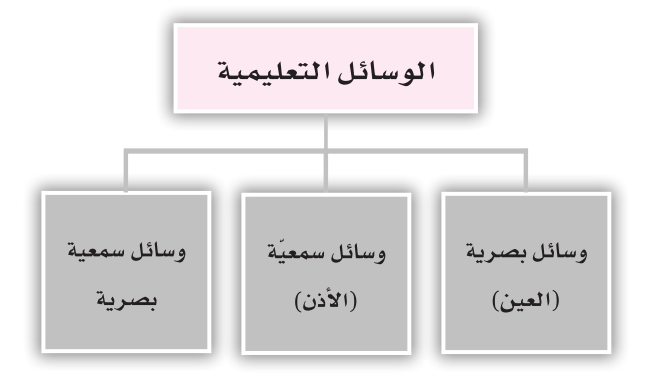
(١) حمدان، محمد زياد: الوسائل التعليمية مبادؤها وتطبيقاتها، مؤسسة الرسالة ١٩٨١، ص٣١.

المادّة التعليميّة أو المحتوى والإدارة والمتعلّم والجهاز الّذي يتمّ من خلاله عرض هذا المحتوى بحيث تعمل على خلق اتّصال كفء للوسيلة التعليميّة[١].

والوسائل التعليميّة ليست كما قد يتوهّم بعضهم أنّها شيئ إضافيّ يساعد على الشرح والتوضيح فقط أو أنّها أعدّت لتجميل حائط الفصل، بل هي جزء لا يتجزّأ من عمليّة التعلّم الّتي يجب أن تشترك فيها الأيدي والحواسّ لتكون ناجحة ملائمة للفطرة.

وخير الوسائل هو ما كان من الواقع، من بيئة المتعلّم، ولكن يتعذّر في كثير من الأحيان وجود مثل هذه الأشياء فيستعاض عنها بما يماثلها. وفي هذا مجال واسع للابتكار والإبداع في تصميم وصنع الوسيلة التعليميّة.

تصنيف الوسائل التعليميّة على أساس الحواس:



١ ـ **الوسائل البصريّة**: وهي الوسائل الّتي تعتمد على حاسّة البصر فقط، ومنها الأشياء والعيّنات والنماذج والشرائح والرسوم والملصقات ومجلّات الحائط والرحلات والمعارض والخرائط والأفلام الثابتة والصامتة والمتحرّكة.......

(١) مصطفى عبد السميع محمد، محمد لطفي جاد، صابر عبد المنعم محمد/ الاتصال والوسائل التعليمية - ط١ - القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ٢٠٠١، ص٤٠.

٢ ـ **الوسائل السمعيّة**: وهي الوسائل الّتي تعتمد على حاسّة السمع فقط، ومنها الإذاعة والتسجيلات الصوتيّة.

٣ ـ **الوسائل السمعيّة البصريّة**: وهي الوسائل الّتي تعتمد على حاسّتي السمع والبصر معًا، ومنها أفلام الصور المتحرّكة والناطقة، والبرامج التعليميّة بالتلفاز والدروس المعدّة باستخدام الحاسوب[١].

فوائد الوسيلة التعليميّة:

للوسيلة التعليميّة فوائد عديدة، يمكن إجمالها بما يلي:

١ ـ توفّر خبرات حسّيّة كأساس للتفكير السليم.

٢ ـ تزيد من اهتمام المتعلّمين وتدفعهم للتعلّم الذاتيّ.

٣ ـ تقلّل من معدّل النسيان عند المتعلّمين.

٤ ـ تسهم في توضيح المعاني بطريقة مشوّقة.

٥ ـ توفّر للمتعلّمين خبرات يتعذّر مشاهدتها في الواقع[٢].

دور الوسائل التعليميّة في تحسين عمليّة التعلّم:

يمكن للوسائل التعليميّة أن تلعب دوراً هامّاً في النظام التعليميّ إذا استُخدمت وفق معايير نظاميّة علميّة صحيحة، إلّا أنّ هذا الدور عند بعض المعلّمين لا يتعدّى الاستخدام التقليديّ لبعض الوسائل دون التأثير في عمليّة التعلّم نظراً لافتقاد هذا الاستخدام للأسلوب النظاميّ الصحيح.

(١) تيشوري، عبد الرحمن، الحوار المتمدن – العدد: ١٣٥٢ – ٢٠٠٥ / ١٠ / ١٩.

(٢) سعود، فاطمة، استراتيجية استخدام الوسائل السمعية والبصرية لطلبة صعوبات التعلم، www.manar-se.net/play .

ويتمثّل الدور الّذي تلعبه الوسائل التعليميّة في عمليّة التعليم والتعلّم بما يلي:

١ - **إثراء التعليم:** تلعب الوسائل التعليميّة دوراً جوهرياً في إثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثّرات خاصّة وبرامج متميّزة تساعد في توسيع خبرات المتعلّم وتيسير بناء المفاهيم وتأصيل العلوم والمعارف في ذهن المتلقّي.

٢ - **استثارة اهتمام المتعلّم وإشباع حاجاته للتعلّم:** يكتسب المتعلّم من خلال الوسائل التعليميّة المختلفة بعض الخبرات الّتي تثير اهتمامه وتحقّق أهدافه. وكلّما كانت الخبرات التعليميّة الّتي يمرّ بها المتعلّم أقرب إلى الواقعيّة أصبح لها معنىً ملموس وثيق الصلة بالأهداف الّتي يسعى المتعلّم إلى تحقيقها والرغبات الّتي يتوق إلى إشباعها.

٣ - **تساعد على زيادة خبرة المتعلّم**؛ ما يجعله أكثر استعداداً للتعلّم.

٤ - **تساعد الوسائل التعليميّة على اشتراك جميع حواسّ المتعلّم**، ويترتّب على ذلك بقاء أثر التعليم في نفس المتعلّم[١].

معايير اختيار واستخدام الوسيلة التعليميّة:

هناك بعض المعايير والأسس الّتي ينبغي أن يراعيها المعلّم عند اختيار الوسائل التعليميّة واستخدامها كما يلي، وذلك في أن:

- يكون المعلّم ملمّاً بأنواع الوسائل التعليميّة الّتي تخدم المادّة الّتي يدرّسها وطريقة استخدامها وفوائدها التربويّة.

(١) العبيد، إبراهيم، الوسائل التعليمية – تقنيات التعليم، www.alqaly.com.

- يكون المعلّم مقتنعاً بأهمّيّة الوسيلة التعليميّة وما يقوم به.
- تكـون ذات قيمة تربويّة واضحة مـن حيث توفيرها للوقت والجهد والمال.
يكون لها ارتباط وثيق بالهدف المحدّد الّذي يراد تحقيقه.
- تكون مناسبة لأعمال المتعلّمين وقدراتهم العقليّة.
- تتميّز بسهولتها ووضوحها وصحّة المعلومات ودقّتها وحداثتها[١].

القواعد الّتي يجب مراعاتها عند استخدام الوسيلة:

أ ـ تحديد الهدف من استخدام الوسيلة.

ب ـ التمهيد لاستخدام الوسيلة.

ج ـ تجربة الوسيلة قبل عرضها على المتعلّمين.

د ـ التأكّد من رؤية جميع المتعلّمين للوسيلة خلال عرضها.

هـ ـ التأكد من تفاعل جميع المتعلّمين مع الوسيلة.

و ـ إتاحة الفرصة للمتعلّمين للمشاركة في استخدام الوسيلة.

ز ـ الإجابة عن أيّة استفسارات ضروريّة للمتعلّم حول الوسيلة.

ح ـ تكرار استخدام الوسيلة: يحقّ للمعلّم تكرار استخدام الوسيلة عندما يرى تكرارها سيضاعف الاستفادة لدى الطلبة[٢].

معوّقات أمام نجاح استخدام الوسائل:

أ ـ التطويل في عرض الوسيلة يجلب الملل.

(١) www.wpvschool.com

(٢) عبـد المعطى محمد عسـاف، يعقوب حمدان، التدريب وتنمية الموارد البشرية: الأسس والعمليات، عمان، دار زهران، ٢٠٠٠، ص ٢١٩.

ب - الإيجاز المخلّ في عرض الوسيلة.

ج - استخدام عدد كبير من الوسائل في الدرس.

د - إبقاء الوسيلة أمام المتعلّمين بعد الانتهاء من استخدامها يؤدّي إلى انصرافهم عن متابعة ما تبقّى من الشرح.

أساسيّات في استخدام الوسائل التعليميّة:

١ - **تحديد الأهداف التعليميّة الّتي تحقّقها الوسيلة بدقّة**: وهذا يتطلّب معرفة جيّدة بطريقة صياغة الأهداف بشكل دقيق قابل للقياس، وكذلك بمستويات الأهداف: المعرفيّ، والوجدانيّ، والحركيّ...

٢ - **معرفة خصائص الفئة المستهدفة ومراعاتها**: يجب أن تتناسب الوسيلة المستخدمة مع مستوى المتعلّمين العمريّ والذكائيّ والمعرفيّ، وتفي بحاجاتهم حتّى نضمن الاستخدام الفعّال للوسيلة.

٣ - **تهيئة أذهان المتعلّمين لاستقبال محتوى الوسيلة**: عن طريق طرح بعض الأسئلة الّتي تدور حول محتوى الوسيلة، ومحاولة تحديد مشكلة معيّنة تساعد الوسيلة على حلّها.

٤ - **تقويم الوسيلة**: ويتضمّن التقويم النتائج الّتي ترتّبت على استخدام الوسيلة مع الأهداف الّتي أعدّت من أجلها. ويكون التقويم عادة بقياس تحصيل المتعلّمين بعد استخدام الوسيلة، أو بمعرفة اتّجاهات المتعلّمين وميولهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على خلق جوّ للعمليّة التربويّة.

٥ - **متابعة الوسيلة**: والمتابعة تتضمّن ألوان النشاط الّتي يمكن أن

يمارسهـا المتعلّم بعد استخـدام الوسيلة لإحداث مزيد مـن التفاعل بين المتعلّمين[1].

وهكـذا نستنتـج أنّ الوسائـل التعليميّـة تشـكّل عنصـرًا رئيساً فـي العمليّة التعلميّـة، وذلك من خلال انطباع ما تقدّمه هذه الوسائل بأنواعها المختلفة في ذهن وذاكـرة المشاهد من صور ومشاهد تترسّخ في عقلـه ووجدانه وإحساسه مـا يجعلها عصيّة على النسيان، ناهيك عمّـا تخلق من أجواء جاذبة تبعد الملل والضجر عن المتعلّم، مع ما يترتّب على ذلك من نتائج إيجابيّة في تمتين أواصر العلاقة بين المعلّم والمتعلّم.

(١) العبيد، إبراهيم، الوسائل التعليمية ـ تقنيات التعليم، www.alqaly.com.

الأسـئـلـة

١ ـ بالتعـاون مع أفراد مجموعتك، وضّح مفهـوم الوسيلة التعليميّة من خلال وجهة نظرك.

٢ ـ حدّد أهم الفوائد الّتي تراها في استخدام الوسائل التعليميّة.

٣ ـ بيّن دور الوسائل التعليميّة في تحسين عمليّة التعلّم.

٤ ـ أذكر أربعة معايير لاختيار واستخدام الوسيلة التعليميّة.

٥ ـ استعرض مع زملائك ستّاً من القواعد الّتي ينبغي مراعاتها عند استخدام الوسيلة التعليميّة.

٦ ـ بالتعـاون مع أفراد مجموعتك، وضّح أربعاً مـن الأساسيّات في استخدام الوسائل التعليميّة.



تصنيف الوسائل التعليميّة

حـاول المختصّـون على مـدى فترات طويلـة تصنيـف الوسائـل التعليميّة. وبالفعـل نتج لنا في الميـدان العديد من التصنيفـات، وكان من أهمّها تصنيف إدجـار ديل فهو من أكثـر التصنيفات أهميّة ومـن أهمّها انتشـاراً، وذلك لدقّة الأسـاس التصنيفيّ الذي اعتمد عليه العالم ادجـار ديل. وهذا التصنيف يُطلق عليه العديد من المسمّيات فأحياناً يسمّى بمخروط الخبرة وأحياناً أخرى يسمّى بهرم الخبرة، وهناك من يطلق عليه تصنيف ديل للوسائل التعليمية، ومنهم من يطلق عليه تصنيف ادجار ديل للوسائل التعليمية.

عندما نتمعّـن في تصنيف ادجار ديل للوسائـل التعليمية نجده وضع الخبرة المباشـرة فـي قاعدة الهرم والّتي اعتبرهـا أفضل أنواع الوسائـل التعليمية لأنّ الطالـب فيها يتعامل مـع الخبرة الحقيقيّة الّتي سيستفيـد منها بعض الخبرات بجميـع حواسّه والّتي ستتصرّف فيها الخبرة الحقيقيّة بسلوكها الطبيعيّ. ونجد علـى النقيض من ذلك وفي أعلى الهـرم الرموز اللفظية الّتـي تؤثّر على حاسّة السمـع فقط (فكلّما اتّجهنا إلـى قاعدة المخروط زادت درجـة الحسّية، وكلّما اتّجهنا إلى قمّة الهرم ازدادت درجة التجريد). وهذا ينطبق فقط على مخروط الخبرة.

إنّ المتأمّل في مخروط الخبرة لادجار ديل يلاحظ ثلاثة أنواع من التعليم:

النـوع الأوّل: ما يسمّى بالتعليم عن طريـق الممارسات والأنشطة المختلفة، وهي تشمل في المخروط (الخبرات الهادفة المباشرة - الخبرات المعدّلة - الخبرات الممثّلة أو ما يسمى بالممسرحة).

النـوع الثانـي: مـا يسمّى بالتعليـم عن طريـق الملاحظـات والمشاهدات، وهي تشمل فـي المخروط (التوضيحات العمليـة - الزيارات الميدانية - المعارضـ - التلفزيـون التعليمـيّ والأفلام المتحرّكة - الصـور الثابتة - التسجيلات الصوتيّة).

النوع الثالث: ما يسمّى بالتعليم عن طريق المجرّدات والتحليل العقليّ، وهي تشمل في المخروط (الرموز البصرية - الرموز اللفظية).

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه: لماذا لا يتمّ دائماً توفير الخبرة المباشرة؟

لأنّ هناك بعض الصعوبات الّتي قد تعترض المعلّم في اختياره لوسيلة تعليمية معيّنة، ومن بين تلك الصعوبات ما يلي:

١ - صعوبة توفّر الخبرة المباشرة في جميع الأوقات.

٢ - خطورة الخبرة المباشرة.

٣ - الخبرة المباشرة باهظة التكاليف.

٤ - الخبرة المباشرة نادرة.

٥ - الخبرة المباشرة قد تستغرق وقتاً طويلاً.

٦ - الخبرة المباشرة قد تُحدث نظاماً عشوائيّاً داخل قاعة الدرس.

٧ - صعوبة الاحتفاظ بالخبرة المباشرة.

لذا يلجـأ المعلّم لمستويات أقلّ من الخبرة المباشـرة ليتدارك تلك الصعوبات، ولكن دائماً المشاركة الفعّالة بين مختلف أنواع الوسائل هي الأجدى والأكثر كفاءة.

المصدر: www.khayma.com/education-technology/w1.htm



محور استراتيجيّات التقويم

١٩ ـ التقويم التربوي: مفهوم وأهداف.

٢٠ ـ التقويم التربوي: الاختبارات مزايا وعقبات.





الدرس التاسع عشر

التقويم التربويّ: مفهوم وأهداف





أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يحدّد مفهوم التقويم.
- يميّز بين القياس والتقييم والتقويم.
- يسمّي وظائف التقويم.
- يعدّد وظائف التقويم.
- يستذكر أهداف تقويم المعلّم للمتعلّمين.
- يصنّف مستويات تقويم أداء المتعلّمين.





تمهيد:

التقويـم هـو تحديـد قيمـة الأشياء، وهـو الحكم علـى مدى نجـاح الأعمال والمشروعات. وقد استخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ كانـت هناك أمامه غايات ينبغي الوصول إليهـا وآمال يسعى إلى تحقيقها. ويعتبر التقويم أساساً من مقوّمات العمليّة التعليميّة نظرًا لما للتقويم من أهمّيّة كبرى في مجال تطوير التعليم.

مفهوم التقويم:

فـي اللّغة قوّم الشيء يعني وزنه وقدّره وأعطاه ثمنًا معيّناً وتعني الكلمة كذلك صوّبه وعدّله ووجّهه نحو الصواب.

أمّـا التقويم في التربيـة الحديثة فيعني العمليّة الّتـي تستهدف الوقوف على مـدى تحقيـق الأهـداف التربويّة ومـدى فاعليّة البرنامـج التربـويّ بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليميّة[١].

(١) علّام، صلاح. التقويم التربوي المؤسسي، دار الفكر العربي، (٢٠٠٣) القاهرة، مصر، ص ١٠.

وهنا يجب أن نشير إلى أنّنا إذا أردنا أن نصل إلى مفهوم إجرائيّ عن التقويم فيجب علينا أن نفهم ما يلي فهماً سليماً:

- تحديد مستوى الطلّاب لدراسة معيّنة.
- تحديد الاستعداد أو المعلومات السابقة وتشخيص الضعف أو صعوبات التعلّم.
- تقويم فاعليّة التدريس، من خلال:

أ ـ مقارنة النتائج الّتي حصلت عليها مجموعة من الطلّاب بنتائج مجموعة أخرى.

ب ـ نقل الطلاب من مستوى تعليميّ إلى مستوى تعليميّ آخر.

الفرق بين القياس والتقييم والتقويم:

يتبادر إلى ذهن بعض التربويّين أنّ القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة، أو أنّها تؤدّي إلى مفهوم معنويّ واحد، والصحيح أن بينها فروقاً واضحة، وذلك على النحو التالي:

القياس: وصف كمّيّ لظاهرة أو جوانب متعدّدة. ويعبّر عن ذلك عددياً. فعندما يحصل التلميذ أحمد على ٩٠ درجة من ١٠٠ فهذا قياس، أما إذا قلنا إنّ أحمد حصل على تقدير ممتاز فهذا تقييم، حيث أصدرنا حكماً على تحصيل أحمد في حدود مستوى معيّن وصل إليه وهو مستوى ممتاز. هذا المستوى تمّ تحديده من قبل كمعيار، فمن يحصل على درجة ٩٠ فأكثر سوف يأخذ تقدير ممتاز، لهذا فالقياس سابق للتقييم وأساس له. وتستخدم في القياس أدوات مثل الاختبارات.

التقييم: إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأفكار أو الجوانب أو الاستجابات لتقدير مدى كفاية هذه الأشياء ودّقتها وفاعليّتها، على أن يتمّ هذا الحكم في ضوء مستوى أو محكّ أو معيار معيّن. ويتمّ تقييم التلميذ أحمد في ضوء المستويات المحدّدة من قبل مثل: ضعيف، مقبول، جيّد، جيّد جدّاً، ممتاز.

التقويم: التعديل والإصلاح بعد التشخيص، لذا فالتقويم هو الأعمّ والأشمل من بين المصطلحات الثلاثة[١].

والمصطلحات الثلاثة يمكن أن تكون الفروق بينها على النحو التالي:

إنّ القياس وصف، والتقييم إصدار حكم، أمّا التقويم فهو تعديل. على أن استخدام التقويم في كثير من المجالات يقصد به التقييم، كما هو حاصل في اختبارات المتعلّمين النصفيّة والنهائيّة في المدارس، فمهمّة المعلّم تتوقّف على إصدار الحكم على المتعلّم دون معالجة القصور عنده، ويستثنى من ذلك الاختبارات الشهريّة والّتي يحاول بعض المعلّمين من خلالها معالجة القصور عند التلاميذ وتقديم العلاج المناسب لهم.

ولتوضيح العلاقة بينها يمكن ضرب المثال التالي:

نفترض أنّ معلماً ما قام بإجراء اختبار لأحمد وتلاميذ صفّه فحصل أحمد على ٦٠ درجة من ١٠٠، فهذا يعني قياساً لمستواه في التحصيل، ولا يعني شيئاً محدّداً من حيث التفوّق أو التأخّر. ولتوضيح معنى هذه الدرجة فإنّنا نقوم بعمليّة التقييم فنقول إنّه يستحقّ درجة مقبول في ضوء مستويات محدّدة من قبل، أما إذا قام المعلّم بتعديل مستوى أحمد وإصلاح جوانب القصور وتدعيم جوانب القوّة في مستواه التحصيليّ فإنّه يقوم بعمليّة التقويم[٢].

(١) تقويم تعلم الطلاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa.

(٢) تقويم تعلم الطلاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa.

أهداف تقويم المعلّم للمتعلّمين:

يُعتبر تقويم المعلّم لمتعلّميه من أهمّ ميادين التقويم التربويّ إن لم يكن أهمّها جميعاً. فالمعلّم يلجأ إلى تقويم متعلّميه للحصول على معلومات وملاحظات متعدّدة عن هؤلاء المتعلّمين من حيث مستوياتهم التحصيليّة والعقليّة المختلفة، وذلك حتى يستخدمها في توجيه عمليّة التعلّم التوجيه السليم. ويمكن تلخيص الأهداف التي يحاول المعلّم تحقيقها من تقويمه للمتعلّمين في النواحي الآتية:

١ - الحكم على قيمة الأهداف التعليميّة الّتي تتبنّاها المدرسة والتأكّد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلّم ولفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادّة الدراسيّة. كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقّتها وترتيبها حسب الأولويّة.

٢ - اكتشاف نواحي الضعف والقوّة وتصحيح المسار الّذي تسير فيه العمليّة التعليميّة، وهذا يؤكّد الوظيفة التشخيصيّة العلاجيّة معًا للتقويم التربويّ.

٣ - مساعدة المعلّم على معرفة تلاميذه فرداً فرداً والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم، وبهذا يتحقّق مبدأ الفروق الفرديّة.

٤ - إعطاء المتعلّمين قدرًا من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعيّة لديهم لمزيد من التعلّم والاكتشاف.

٥ - مساعدة المعلّمين على إدراك مدى فاعليّتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلّمين على تحقيق أهدافهم. وهذا التقويم الذاتيّ من شأنه أن يدفع بالمعلّم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه وبالتالي رفع مستوى أدائه[١]..

(١) أبوزيد، زيد، التقويم التربوي، بين المفهوم والطرائق والأنماط، zaidabuzaid.jeeran.com.

معايير التقويم الناجح:

يجــب أن تتوفّر في عمليّات التقويم ليكون ناجحاً ومحقّقاً للغرض منه، جملة أمور:

١ – **الصـدق**: المقصـود به هـو أنّ الأداة تقيس ما صمّمت لـه، فإذا صمّمنا اختباراً يقوّم قدرة المتعلّم في الحساب فيجب أن يقيس فعلًا قدرة المتعلّم على إجراء العمليّات الحسابيّة.

٢ – **الثبات**: والمقصود به أنّه إذا ما أعيد إعطاء الاختبار لمجموعة متكافئة من المتعلّمين فإنّه يعطي نفس النتائج تقريباً.

٣ – **الموضوعيّة**: وتعني عدم تأثّر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصيّة للمقوّم واحتكامـه إلى معايير واضحة ومحدّدة فـي تحليل وتفسير نتائج الاختبار وأداء التقويم[١].

مستويات التقويم:

يمكن تصنيف تقويم أداء المتعلّمين تبعاً للمستويات التالية:

١– **التقويـم المبدئـيّ (التصنيفـيّ)**: وهــو تحديــد أداء المتعلّـم في بداية التدريـس ويكـون قبل التدريـس للوحـدة الدراسيّة، ويهـدف إلى معرفة مستوى المتعلّمين من معلومات ومهارات واتّجاهات وقيم.

أدواته: الاختبارات، الملاحظات، التقارير الذاتيّة.

٢– **التقويم البنائيّ**: وهو متابعة تقدّم تعلّم المتعلّمين أثناء الدرس، ويهدف إلــى تقديم المعالجة والإصلاح المبكـر، وإمداد المعلّم بالمعلومات حول فاعليّة الطرق والأنشطة والوسائل المستخدمة.

(١) أبو زيد، زيد، التقويم التربوي، بين المفهوم والطرائق والأنماط، zaidabuzaid.jeeran.com.

أدواته: الأسئلة الصفّيّة أثناء عمليّة التدريس، الاختبارات القصيرة، الأسئلة، الملاحظات، المناقشات الجماعيّة.

٣- **التقويم التشخيصيّ**: وهو تشخيص صعوبات التعلّم أثناء التدريس والّتي أظهرها التقويم البنائيّ السابق، ثـم تشخيص المشكلات الجسديّة من سمعيّـة وبصريّة وعقليّة، أو الاجتماعيّة مثل الانطـواء، أو الانفعاليّة مثل الأمزجة.

أدواته: الملاحظات المباشرة وغير المباشرة، الاختبارات التشخيصيّة لهذا الغرض.

٤- **التقويم النهائيّ**: وهـو غالبـاً مـا يتمّ فـي نهايـة التدريـس أو الفصل الدراسـيّ أو العـام الدراسـيّ لتحديد إلـى أيّ حدّ تمّ تحقيـق الأهداف التعليميّـة المحدّدة، من خـلال عمليّة القياسـ أو الملاحظات، وبالتالي تصنيـف مستويات المتعلّمين النهائيّة، وكذلك الحكم على فاعليّة عمليّة التدريس.

أدواتـه: الملاحظـات، اختبارات المعلّمين، مقاييسـ وقوائم التقدير للأداء العمليّ، الاختبارات الشفويّة، الأبحاث، التقارير[١].

الأسـئـلـة

١. صنّف مستويات تقويم أداء المتعلّمين.

٢. بيّن المقصود من التقويم في المجال التربويّ.

٣. أوضح الفروق بين التقييم والتقويم والقياس.

(١) تقويم تعلم الطلاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa.

٤. حدّد وظائف التقويم.

٥. بيّن أهداف تقويم المعلّم للمتعلّمين.

٦. استعرض مستويات تقويم أداء المتعلّمين.

مطالعة

أهمّيّة القيم الاجتماعيّة

إذا انتقلنا إلى أهمّيّة القيم وما يمكن أن تؤدّيها نجدها تتمثّل في الآتي:

- أنّها تهيّئ للأفراد اختيارات معيّنة تحدّد السلوك الصادر عنهم، وبمعنى آخر تحدّد شكل الاستجابات، وبالتالي تلعب دوراً هاماً في تشكيل الشخصيّة الفرديّة وتحدّد أهدافها في إطار معياريّ صحيح.

يمكن التنبّؤ بسلوك صاحبها متى عرف ما لديه من قيم أو أخلاقيّات في المواقف المختلفة، وبالتالي يكون التعامل معه في ضوء التنبّوء بسلوكه.

- أنّها تعطي الفرد إمكانيّة أداء ما هو مطلوب منه وتمنحه القدرة على التكيّف والتوافق وتحقيق الرضى عن نفسه لتجاوبه مع الجماعة في مبادئها وعقائدها الصحيحة.

- أنّها تحقّق له الإحساس بالأمان، وتعطي له الفرصة في التعبير عن نفسه، بل وتساعده على فهم العالم المحيط به وتوسّع إطاره المرجعيّ في فهم حياته وعلاقاته.

- أنّها تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تتغلّب على عقله ووجدانه لأنّها تربط سلوكه وتصرّفاته بمعايير وأحكام يتصرّف في ضوئها وعلى هديها.

- تشير القيم إلى الكيفيّة الّتي سيتعامل بها الإنسان في المواقف المستقبليّة،

وتساعـده علـى التفكير فيما ينبغي لـه أن يفعله تجاه تلـك المواقف والأحداث، وتحدّد له الأساليب والوسائل الّتي يختارها تجاهها بالإضافة إلى تفسير السلوك الصادر عنها.

ـ تحفـظ للمجتمـع تماسكه، وتحـدّد له أهـداف حياته ومثله العليـا ومبادئه الثابتـة المستقرّة الّتي تحفظ له هذا التماسك والثبات اللّازمين لممارسة حياة اجتماعيّة سليمة.

ـ تساعد المجتمع على مواجهة التغيّرات الّتي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات الصحيحة الّتي تسهّل للناس حياتهم وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحّد.

ـ تربط مختلف ثقافات المجتمع بعضها ببعض حتى تبدو متناسقة.

ـ تقي المجتمع من الأنانيّة المفرطة والنزعات والشهوات الطائشة، حيث إنّها تحمـل الأفراد علـى التفكير في أعمالهم على أنّها محاولـة للوصول إلى أهداف هـي غايـات في حدّ ذاتها بـدلًا من النظر إليهـا على أنّها مجـرّد أعمال لإشباع الرغبات والشهوات.

ـ تساعد على التنبّوء بما ستكون عليه المجتمعات. فالقيم والأخلاقيّات الحميدة هـي الركيزة الأساسيّـة الّتي تقوم عليها الحضارات، وبالتالـي فهي تعدّ مؤشّرات للحضـارة. فالمجتمع الّذي يحمل أفراده قيم وأخلاقيّات مجتمع يُتنبّأ له بحضارة ورقيّ وازدهار، وإذا ما انهارت تلك القيم والأخلاقيّات سقطت الحضارة وأصبحت الأمم في طريقها إلى التخلّف، وهذا ما حدث لكلّ الحضارات السابقة.

ـ تتوقّف قوّة المجتمع إلى حدّ كبير على وحدة القيم، فكلّما زادت القيم داخل المجتمع زاد تماسكه وارتباطه، وكلّما قلّ ارتباطها زاد التفكّك الاجتماعيّ(١).

(١) علي أحمد الجمل، «القيم ومناهج التاريخ الإسلامي»، ط، القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ١٩٩٦ ص٢٢–٢٤.



الدرس العشرون

التقويم التربويّ
الاختبارات مزايا وعقبات



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يميّز بين أنواع الاختبارات.
- يستذكر دور الاختبارات الشفويّة.
- يتبيّن مزايا الاختبارات الشفويّة وعيوبها.
- يطّلع على مقترحات تحسين الاختبارات الشفويّة.
- يستذكر دور الاختبارات المقاليّة.
- يتبيّن مزايا الاختبارات المقاليّة وعيوبها.
- يطّلع على مقترحات تحسين الاختبارات المقاليّة.
- يستذكر دور الاختبارات الموضوعيّة.
- يتبيّن مزايا الاختبارات الموضوعيّة وعيوبها.
- يطّلع على مقترحات تحسين الاختبارات الموضوعيّة.







أنواع الاختبارات:

تلجأ المدارس إلى استخدام طرق شتّى من أساليب تقويم المتعلّمين، من أشهرها طريقة الاختبارات المقاليّة، والّتي كانت سائدة إلى وقت قريب، والأخرى طريقة الاختبارات الموضوعيّة والّتي أصبحت تُستخدم بكثرة خلال السنوات الخمس الماضية في كلّ مادّة من الموادّ الدراسيّة.

وتنقسم الاختبارات من حيث الأداء والإجراء إلى قسمين رئيسَين هما:

- **القسم الأوّل:** الاختبارات الشفويّة.
- **القسم الثاني:** الاختبارات التحريريّة.

ولكلّ من الاختبارات الشفويّة والتحريريّة طرق ومواقف وأهداف تسعى إلى تحقيقها.

القسم الأول: الاختبارات الشفويّة:

تعدّ وسيلة تقويميّة لا غنى عنها في تقويم التحصيل، وتُستخدم لتقويم قدرة المتعلّم على القراءة الصحيحة، والنطق السليم لجميع الموادّ الدراسيّة، كما

أنّهـا تستخـدم بعد الانتهاء مـن مرحلة العرض لـكلّ درس للسـؤال عن جوانب الدرس المشروح.

مزايا الاختبارات الشفويّة:

- التأكّد من صدق الاختبارات الأخرى.
- تساعد على إصدار الحكم على قدرة المتعلّم على المناقشة والحوار وربط المعلومات.
- تساعـد علـى سرعـة تصحيح الخطـأ فور وقوعـه، بخـلاف الاختبارات التحريريّة والّتي تحتـاج إلى وقت في التصحيح وإعادة النتائج للمتعلّمين ما يسبّب استمرار الخطأ لديهم فترة طويلة.
- تكوّن في المتعلّم الإيجابيّة، فيدافع ويناقش ويحاور المعلّم حول إجابته.
- تساعـد علـى تركيز المعلومـات في أذهـان المتعلّمين، بسبـب سماعهم الإجابات الصحيحة أكثر من مرّة في الحصّة الواحدة[١].

سلبيّات الاختبارات الشفويّة:

- تكويـن صورة غير صحيحة عـن مستوى المتعلّم في حـال كونه خائفاً، أو شديد الخجل، أو كثير الارتباك، أو من النوع الّذي لا يجيب إلّا إذا وُجّه له السؤال مباشرة.
- توزيـع الأسئلة بشكل لا يحقّق العدل بين المتعلّمين، فيوجّه لأحدهم سؤالاً سهلاً وللآخر سؤالاً صعباً.
- تأثّرهـا بذاتيّة المعلّم. وتحدث كثيـراً خاصّة في بداية العام الدراسيّ، ما يجعله يكوّن فكرة خاطئة عن المتعلّمين.

(١) تقويم تعلم الطلاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa.

مقترحات لتحسين الاختبارات الشفويّة:

- إعــداد المعلّم الأسئلة مسبقاً وتقسيمها حســب الصعوبة وشمول المنهج، ومن ثم توجيهها إلى كلّ متعلّمي الصفّ.
- توجيه السؤال لجميع المتعلّمين، وإعطاؤهم وقتاً للإجابة، ومن ثمّ اختيار أحدهم للإجابة.
- إعطــاء المتعلّم وقتاً للإجابة عن الســؤال، ومقابلته بالابتسامة والتشجيع عند إجابته ولو كانت غير صحيحة[١].

القسم الثاني: الاختبارات التحريريّة:

تنقسم الاختبارات التحريريّة إلى نوعين، هما:

ـ الاختبارات المقاليّة.

ـ الاختبارات الموضوعيّة.

١ - الاختبارات المقاليّة:

الاختبــار المقالــيّ عبارة عن ســؤال أو عدّة أسئلة تعطــى للمتعلّمين من أجل الإجابــة عنها، وفي هذه الحالــة فإنّ دور المتعلّم هو أن يسترجع المعلومات الّتي درسهــا سابقًا ويكتــب فيها ما يتناســب والسؤال المطروح، كمــا تحتاج الإجابة أيضًا إلى الفهم والقدرة على التعبير والربط بين الموضوعات.

تُستعمــل الاختبــارات المقاليّــة إذا أراد المعلّم أن يقيس قــدرة المتعلّم على الربط والتنظيم والقدرة اللغويّة والقدرة التحصيليّة.

(١) تقويم تعلم الطلاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa.

ولهـذه الاختبارات صيغ تكاد تكون معروفة في كلّ المواد مثل: اذكر ما تعرفه عـن، ناقش المقصـود بـ، علّل أسباب حدوث، اشرح، وضّـح، بيّن، قارن، اكتب، ولذلـك تحتاج هذه الاختبارات إلى متعلّم حسن التعبير، منطقيّ التفكير، يربط الحوادث ربطاً محكماً، ويستخلص منها رأياً، أو يقيم دليلاً، أو يفنّد فرضيّة.

مزايا الاختبارات المقاليّة:

- تقـوِّم فهم واستيعاب المتعلّمين لكثير من المعلومات والاتّجاهات الفكريّة والمهارات العمليّة.
- تقـِّوم العمليّات العقليّة العليـا لدى المتعلّمين، مثـل الكشف عن العلاقات الجديدة وتكوين المبادئ العامّة والبرهان على صحّة الفرضيّات، وتنطوي تلك على النقد والتحليل والتركيب والاستدلال المنطقيّ والربط والتقويم.
- تُمكّـن المتعلّم مـن التعبير عـن نفسه، وصياغـة المعلومـات والمفاهيم بطريقـة تعكس قدرته على ترجمة الأمـور بقالب جديد يعبّـر عن تمثّلها وفهمها بأسلوب تظهر فيه سمات شخصيّته.
- سهولة وضع الأسئلة فيها.
- مناسبتها لكثيـر من الموادّ الفكريّة واللغويّـة، كالأدب، والتاريخ، والفقه، والتوحيد، وعلم النفس، والمنطق، والفلسفة[١].

من سلبيّات الاختبارات المقاليّة:

- اقتصارها على بعض الأجزاء من الأهداف الّتي تعلّمها المتعلّم فلا يقيس سوى بعض المعارف.
- تدخل العوامل الذاتيّة فيها عند تقدير درجة المتعلّم على السؤال.

(١) تقويم تعلم الطلاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa.

- طـول الإجابة عن السؤال، ما يربك المتعلم ويحيّره أثناء الإجابة، كما أنّه يقلقه بعدها.
- حاجتها إلى وقت طويل وجهد كبير في تصحيحها.
- صعوبة توزيع الدرجات على عناصر السؤال الواحد.
- غموضها وخاصّة عندما يكون السؤال من النوع المركّب، فيصاغ بطريقة تجعل المتعلّم يجيب عن الجزء الأكثر بروزاً مع إغفال الجزء الآخر.
- قلّة الأسئلة وشمولها جانباً من المادّة الدراسيّة.
- اقتصارها في قياس جوانب النموّ على أدنى مستويات الجانب المعرفيّ وهو التذكّر والاسترجاع.
- إغفالها الأهداف الوجدانيّة الّتي تتضمّن الاتّجاهات والميول والقيم، كما أنّها لا تعنى بالأهداف المهاريّة الّتي تتّصل بالمهارات والأداء.
- لا تراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين[١].

مقترحات لتحسين الاختبارات المقاليّة:

- اختيار الأسئلة الّتي تقيس المهارة أو المعرفة أو الاتّجاه المراد قياسه.
- تحديد المطلوب قياسه بدقّة.
- وضوح لغة السؤال.
- تحديد الزمن الفعليّ الّذي يستغرقه الاختبار، وتقريباً لا بدّ أن يكون الزمن ضعف الزمن الّذي يحتاج إليه المعلّم للإجابة عن الأسئلة نفسها.

(١) تقويم تعلم الطلاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa.

- تحديـد الدرجة الفعليّة لكلّ سؤال، ويتطلّـب ذلك توزيع الدرجة على عدد من الأهداف أو النقاط الّتي يتضمّنها السؤال.
- البدء بتصحيح السؤال الأوّل لكلّ المتعلّمين، ومن ثمّ الانتقال إلى السؤال الثاني وهكذا بقيّة الأسئلة.
- تصحيح الأسئلـة دون النظر إلى اسم المتعلّم، وهذا يساعد المعلّم كثيراً في الابتعاد عن العاطفة والميل لمتعلم ما بسبب القرابة أو الارتياح النفسيّ أو العلاقات الشخصيّة بأحد أقربائه[١].

٢ - الاختبارات الموضوعيّة:

سُمّيـت هذه الاختبـارات بالموضوعيّة لأنّها تخرج عـن ذاتيّة المصحّح، ولا تتأثّـر بـه عند وضع الدرجـات. كما يمكـن لأي إنسان أن يقـوم بتصحيحها إذا أُعطي له مفتاح الإجابة وطريقة الإجراء.

أنواع الأسئلة الموضوعيّة:

وتتضمّـن الاختبارات الموضوعيّة أنواعاً عدّة منها: أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة التكملة، أسئلة الاختيار من متعدّد، أسئلة المقابلة، أسئلة إعادة الترتيب.

مزايا الاختبارات الموضوعيّة:

- تقدير علاماتها بموضوعيّة تامّة.
- سهولة تصحيحها وسرعته وقصر وقته.
- استخدامها لقياس مجموعة من الأهداف المتنوّعة.
- استمتاع المتعلّمين بالإجابة عنها.

(١) تقويم تعلم الطلاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa.

- كثرتها وشمولها لجوانب المادّة الدراسيّة.
- تعوّد الذهـن على التفكير الآليّ، وسرعة الإجابـة، وإبداء الرأي، وإصدار الحكم، والدقّة في التفكير والتعبير والملاحظة.
- مناسبتها لغالبيّة الموادّ وأنواع البحث[١].

من سلبيّات الاختبارات الموضوعيّة:

- سهولة الغشّ فيها.
- يلعب الحظّ دوراً كبيراً في إجابتها، فتشجّع على التخمين عند عدم معرفة المتعلّم الإجابة الصحيحة.
- عدم قياسها لكثير من المهارات، مثل مهارة الخطّ ومهارة التعبير، ومهارة الربط، ومهارة الاستنباط وغيرها.
- عـدم اهتمامها بقياس العمليّات العقليّة العالية مثل: القدرة على التحليل، والتفكير الناقد، والربط، وإدراك العلاقات، وعقد المقارنات.
- صعوبة وضع أسئلتها وحاجتها إلى خبرة ومهارة تربويّة وعلميّة ووقت كاف لإعدادها.
- اقتصارها على نوع معيّن من الاستذكار، والّذي يعتمد على الاهتمام بالجزئيّات والتفاصيل دون الاهتمام بالنظرة الكليّة المتكاملة لموضوعات الدراسة.
- استقرار المعاني الخاطئة في أذهان المتعلّمين والتأثّر بها، خاصّة عندما تصاغ بطريقة جذّابة[٢].

(١) تقويم تعلم الطلاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa.
(٢) تقويم تعلم الطلاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa.

مقترحات لتحسين الاختبارات الموضوعيّة :

- توضيح التعليمات الخاصّة بالإجابة عن كلّ سؤال عن طريق كتابة التعليمات في ورقة الأسئلة وأمام كلّ سؤال.
- صياغة السؤال بطريقة واضحة.
- وضع الفراغات المناسبة لكلّ فقرة من فقرات الإكمال.
- تنويع أشكال المعرفة والاتّجاهات والمهارات في الاختبار.
- وضع بدائل لا تقلّ عن أربعة في كلّ فقرة من فقرات الاختيار من متعدّد.
- عدم ترتيب إجابات الصواب والخطأ بطريقة متكرّرة، مثل أن تكون أربع فقرات متتالية صواباً والأربع الأخرى خطأً، أو أن تكون الأولى صواباً والثانية خطأً وهكذا بقيّة الفقرات[١].

ممّا سبق يتّضح لنا أن التقويم عنصر أساس من عناصر العمليّة التعليميّة والتعلّميّة الّتي تشمل الأهداف والأساليب بالإضافة إلى طرائق التقويم، كما أنّ التقويم ليس عمليّة ختاميّة تأتي في آخر مراحل التنفيذ ولكنّه عمليّة مستمرّة تصاحب العملية التعليميّة تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعة، وهو ليس غاية بذاته، ولكنّه وسيلة ترمي إلى تحسين العمليّة التعليميّة بأنواعها المختلفة في ذهن وذاكرة المشاهد من صور ومشاهد تترسّخ في عقله ووجدانه وإحساسه ما يجعلها عصية على النسيان، ناهيك عمّا تخلق من أجواء جاذبة تبعد الملل والضجر عن المتعلّم، مع ما يترتّب على ذلك من نتائج إيجابيّة في تمتين أواصر العلاقة بين المعلّم والمتعلّم.

(١) م.ن.



الأسئلة

١ ـ بيّن الفروقات بين الاختبارات الشفويّة والتحريريّة.

٢ ـ سمِّ مزايا الاختبارات الشفويّة وعيوبها.

٣ ـ قدّم اقتراحين من شأنهما المساهمة في تحسين الاختبارات الشفويّة.

٤ ـ اذكر أربع مزايا للاختبارات المقاليّة وأربعة عيوب فيها.

٥ ـ قدّم خمسة مقترحات من شأنها تحسين الاختبارات المقاليّة.

٦ ـ حدّد أربع مزايا للاختبارات الموضوعيّة وأربعة عيوب فيها.

٧ ـ قدّم خمسة مقترحات من شأنها المساهمة في تحسين الاختبارات الموضوعيّة.

مطالعة

أصول التربية ومصادرها

ظهرت التربية مع ظهور الإنسان على وجه الأرض وشعوره بكيانه باعتباره فردًا في جماعة من الجماعات كالأسرة أو القبيلة. وبدأت في وسط مليء بالكائنات الحيّة المختلفة. وكان لا بدّ له من الدخول في تنافس مع مختلف هذه الكائنات من أجل أن يحافظ على بقاء حياته واستمرارها مستغلاً قواه الجسديّة للتغلّب على كلّ ما يواجهه من مشكلات. وقد أدرك أنّه متميّز عن باقي المخلوقات الحيّة وأنّه متفوّق عليها، وأنّ عليه أن يستغلّ هذا التميّز والتفوّق بعقله لتحسين ظروف حياته. وكان أوّل شيء سخّر له عقله وأفكاره هو القدرة على ملاحظة الظواهر الطبيعيّة المحيطة به للعمل على الإفادة منها في حياته.

وبذلــك بدأت تتكوّن لديه المعــارف والمعلومات والخبرات المختلفة التي أخذت توفّر له مع مرور الزمن كيفيّات جديدة.

ومــن هــذا المنطلق يمكن القــول إنّ تفاعـل الإنسان مع بيئتـه كان مستمرًّا وهــذه البيئة أصبحت مدرسته الأولــى، إذ كان ينهل منها المعرفة ويتعلّم مهامّه ويمارسها. هذا التفاعل المستمرّ بينه وبين بيئته هو ما نسمّيه «التربية الّتي هي الحيــاة نفسها». ولذا تتّسم التربية بأنّها عمليّــة إنسانيّة تختصّ بالإنسان وحده دون سائــر المخلوقات، لما ميّزه اللّه به من العقـل والذكاء والقدرة على إدراك العلاقـات واستخلاص النتائج وتأويلها. فالفرد يمكنــه أن يتعلّم وينقل ويضيف ويحذف ويغيّر ويصحّح في ما يتعلّمه.

وإنّ التربيــة عمليّــة اجتماعيّة تختلف من مجتمع لآخــر، وذلك حسب طبيعة المجتمــع والقوى الثقافيّة المؤثّرة فيه، بالإضافة إلى القيم الروحيّة. ولهذا تجد أنّ التربيــة لا تمارســ فــي فراغ، بل تطبّق علــى حقائق في مجتمــع معيّن، حيث تبــدأ مع بداية حيــاة الإنسان في هذا المجتمع. ومن ثمّ فــإنّ أيّ تربية تعبّر عن وجهة اجتماعيّة، لأنّها تعني اختيار أنماط معيّنة في الأنظمة الاجتماعيّة والخُلُق والخبــرة. ومعنى هــذا أنّ محور الدراســة في التربية هو المجتمــع، فمنه نشتقّ أهدافــه، وحول ظروف الحياة فيه تــدور مناهجها. ولهذا نجــد أنّ المجتمع هو الّذي يحتوي التربية في داخله.

ويمكن القول إنّ التربية تستند إلى أصول مستمدّة من العلوم الّتي تفيد في فهم جوانبها المختلفة، مثل علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ وعلم السياسة وعلم الاقتصاد والفلسفة وعلم الحيــاة. وعلى العموم فإنّ للتربية أصولها الاجتماعيّة والثقافيّــة المستمدّة من علم الاجتماع وعلــم الأنثروبولوجيا، وهي الأصول الّتي حولّت التربية من عمليّة فرديّة إلى عمليّة اجتماعيّة ثقافيّة. ذلك أنّ المدخل إلى

فهـم التربيـة ينبغي أن يقوم على الدراسة العضويّة بيـن الفرد وبيئته الّتي تعني غيـره من الأفراد وما يعيشون فيه من أنظمـة وعلاقات وقيم وتقاليد ومفاهيم. فالتربيـة لا يمكـن تصوّرهـا في فـراغ إذ تستمـدّ مقوّماتها مـن المجتمع الّذي تعمـل فيه، كما أنّها تهدف إلى تحويل الفرد مـن مواطن بالقوّة بحكم مولده في المجتمـع إلى مواطن بالفعل يفهم دوره الاجتماعـيّ ومسؤوليّاته وسط الجماعة الّتـي ينتمي إليها. وهي تحدث بطريقة مباشرة سواء في المدرسة أو في المنزل أو في غيرهمـا من المنظّمـات والمؤسّسات. وهـذه (التربية) وسيلة لاستمرار الثقافـة مهما كان الطابع العامّ لها ودرجة تطوّرهـا، حيث إنّ الثقافة لا تولد مع الأفـراد ولا تنتقـل إليهم بيولوجيًّا كما هو الحال بالنسبة للـون الشعر أو البشرة وإنّمـا يكتسبونها بالتعلّم والتدريب والممارسة في دوائر الحياة الاجتماعيّة الّتي يعيشونها منذ مولدهم.



الملحق التطبيقي

١ ـ تخطيط إعداد الدروس.

٢ ـ نموذج تطبيقيّ.





ملحق (١)

تخطيط إعداد الدروس



أهداف الدرس

من المتوقّع بعد الانتهاء من دراسة هذا الموضوع أن يصبح المتدرّب قادراً على أن:

- يتعرّف إلى مكوّنات خطّة التدريس.
- يتبيّن العناصر الرئيسة لخطّة الدرس.
- يدرك أهمّيّة الإعداد اليوميّ للدروس.
- يحدّد خطوات الإعداد اليوميّ الناجح.
- يستعرض وظائف الإعداد اليوميّ.
- يميّز بين الطريقة القديمة والطريقة الحديثة في التخطيط للدرس.
- يعد خطّة تدريس يوميّة.







مفهوم التخطيط لإعداد الدروس:

عمليّة تحضير ذهنيّ وكتابيّ يضعه المعلّم قبل الدرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محدّدة.

مكوّنات خطّة التدريس:

المكوّنـات الروتينيّة وتشمل: عنوان الدرس (الموضوع)، تاريخ تنفيذ الخطّة (اليـوم والتاريـخ والحصّة)، الزمن (لارتبـاط التخطيط بعامـل الزمن ويشار إليـه بعدد من الدقائق أو الحصصـ)، ويتمّ توزيع الزمن على المكوّنات الفنّيّة، الصفّ والفصل والشعبة.

العناصر الرئيسة لخطّة الدرس:

١. موضوع الدرس، ومن أهمّ ضوابطه أن يكون:

- جزءاً من المقرّر المدرسيّ، وملائماً للزمن المخصّص للحصّة.
- حلقة في سلسلة موضوعات تمّ تخطيطها بطريقة تتابعيّة.

٢. أهداف الدرس، ومن أهمّ ضوابطها أن تكون:

- مرتبطة بالأهداف العامّة للتربية وللمرحلة وللمادّة.
- اشتمالها على المجالات الرئيسة للأهداف وهي: (المجال المعرفيّ المجال الانفعاليّ المجال النفس حركيّ) وبصياغة أخرى: (معرفيّة مهاريّة وجدانيّة).
- أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكيّة صحيحة (أن + فعل إجرائيّ + الطالب + وصف الخبرة التعليميّة المراد إتقانها من قبل المتعلّم).

٣. المدخل للدرس (التمهيد)، ومن أهمّ ضوابطه:

- أن يكون مشوّقاً ومتنوّعاً تتّضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جليّة.
- أن يربط بين الدرس القائم والدرس السابق.

٤. محتوى الدرس (ما سيدرّسه المعلّم)، ومن ضوابطه:

- أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس.
- أن يشمل الموضوع بصورة متوازنة بما يتلاءم مع زمن الحصّة.
- أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام، تواريخ، أسماء).
- أن تكون عناصره مرتّبة ترتيباً منطقيّاً ومستمدّة من مصادر تتّسم بالثقة.
- أن يشتمل على جوانب تتعلّق بالقيم والمبادئ الإسلاميّة.

٥. النشاطات: (طرائق. أساليب المعلّم في التدريس، ونشاطات الطالب للتعلّم) ومن ضوابطها:

- أن تكون متنوّعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.
- أن تتّسم الطرق بالناحية الاستقصائيّة وحلّ المشكلات.
- أن تراعي الفروق الفرديّة للطلّاب وذات مستويات مختلفة.
- أن تشتمل على نشاط عمليّ في الصفّ.
- أن تكون مرتبطة بموضوع وأهداف الدرس.

٦. الوسائل والأدوات التعليميّة، ومن ضوابطها:

- أن تكون ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى المتعلّمين.
- أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعليّة.
- أن تكون متنوّعة ومبتكرة وتشجّع المتعلّمين على استخدامها.

٧. الكتاب المدرسيّ والموادّ المرجعيّة، ومن ضوابطها:

- أن يستخدم الكتاب لتنمية القدرة على النقاش في حجرة الصفّ.
- أن يستخدم الكتاب المدرسيّ لأداء الواجبات الصفّيّة.
- أن يستخدم الكتاب في طرق حلّ المشكلات، كالتوصّل لحلّ سؤال هامّ.
- أن تكون القراءة المرجعيّة ملائمة لقدرات المتعلّمين واستعداداتهم.
- أن تكون القراءة المرجعيّة موثّقة ومتّصلة بأهداف الدرس.

٨. التقويم: وعلى ضوئه يتمّ تحديد مدى نجاح أو فاعليّة خطّة التدريس المطبّقة، ومن أهمّ ضوابط عمليّة التقويم:

- أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف الدرس.
- أن تكون وسائل التقويم متنوّعة (شفهيّ، تحريريّ، موضوعيّ، مقاليّ).

- أن يتمّ التقويم من خلال أسئلة رئيسة.
- أن يقيس المعلومات الحقائقيّة والمهارات والاتّجاهات.

الواجب المنزليّ كجزء من التقويم: وهو تكليف من المعلّم للمتعلّم بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادّة الدراسيّة لوقت أطول، ومن أهمّ ضوابطه:

- أن يسهم الواجب في تحقيق أهداف الدرس.
- أن يكون متنوّعاً في موضوعاته، واضحاً ومحدّداً في أذهان المتعلّمين.
- أن يساعد المتعلّم على التعلّم بفاعليّة ويحفّزهم على الاطّلاع الخارجيّ.

أهمّيّة الإعداد اليوميّ للدروس:

تعدّ الخطّة التدريسيّة اليوميّة من أهمّ واجبات المعلّم ومسؤوليّاته في التدريس، حيث إنّه يتهيّأ نفسياً وتربويّاً ومادّيّاً لتعليم المتعلّمين ما تحويه هذه الدروس من معارف ومفاهيم وخبرات ومواقف تعليميّة، بصيغ عمليّة هادفة ومدروسة يحقّق معها أهداف التعليم المنشودة.

مواصفات الإعداد اليوميّ الناجح:

١ ـ أن تنبع الخطط التحضيريّة اليوميّة من خطط الوحدات التدريسيّة، وأن تحقّق حاجات المتعلّمين.

٢ ـ أن تكون الخطط التحضيريّة مرنة قابلة للتعديل.

٣ ـ أن يراعى عند الإعداد الفروق الفرديّة لدى المتعلّمين.

٤ ـ يجب أن تشمل الخطّة التحضيريّة أنشطة ووسائل تحفيزيّة وتشويقيّة

مناسبة.

٥ ـ أن يسبق الشروع في التدريس تمهيد مناسب يتّصف بالإثارة والتشويق.

٦ ـ أن يكــون إعداد المعلّم لحواره ونشاطاته متّصفاً بتسلسل الأفكار وتوضيح المصطلحــات وأهمّ المفاهيم العلميّة، مــع الإعداد للأسئلة المتوقّعة من قبــل المتعلّميــن، والصعوبات الــواردة عند تنفيــذ الدرس وسبــل التغلّب عليها.

٧ ـ أن تحتوي الخطّة اليوميّة على إرشادات تربويّة لها ارتباطها بالدرس.

٨ ـ أن تتّصف الخطّة اليوميّة للتدريس بالوحدة الموضوعيّة للدرس من خلال الترابط الجيّد بين عناصر الإعداد للخطّة.

٩ ـ أن يكــون ضمــن خطّة الإعداد اليوميّ للدروســ توزيع زمنيّ تقريبيّ يحقّق الاستفادة المثلى من زمن الحصّة.

١٠ ـ أن تحتوي الخطّة اليوميّة على مكان مخصّص لرصد ملحوظات التنفيذ والصعوبات والعوائق، والمقترحات المناسبة لتذليلها وتلافيها مستقبلاً.

وظائف الإعداد اليوميّ:

١ ـ يتيح للمعلّم فرصة الاستزادة من المادّة العلميّة، والتثبّت منها.

٢ ـ يعين على تنظيم أفكار المادّة وترتيب عناصرها وتنسيقها.

٣ ـ يحدّد معالم طريقة التدريس المناسبة بما يوفّر الوقت والجهد على المعلّم والمتعلّم.

٤ ـ يعين على تنفيذ الأنشطة المصاحبة للدرس وبصورة دقيقة.

٥ ـ يسهم في احتواء جميع الأهداف السلوكيّة لموضوع الدرس.

٥ ـ يعدّ سجلًا لنشاطات التعليم، كما يمكّن المعلّم من درسه ويذكّره بالنقاط الواجب تغطيتها.

٦ ـ يعـدّ وسيلة يستعين بها المشرف التربويّ للتعرّف إلى ما يبذله المعلّم من جهود.

العناصر الّتي يجب أن يشتمل عليها الإعداد اليوميّ:

أوّلاً: الطريقـة التقليديّـة: ١ ـ الموضوع ٢ ـ التمهيد ٣ ـ العرض ٤ ـ المناقشة ٥ ـ الاستنتاج ٦ ـ التطبيق.

ثانيـاً: الطريقـة الحديثـة: ١ ـ المعلومات الأوّليّـة ٢ ـ الأهـداف السلوكيّة ٣ ـ التمهيد ٤ ـ الأنشطة ٥ ـ الوسائل التعليميّة ٦ ـ التقويم.



ملحق (٢)

نموذج تطبيقي







أوّلاً ـ المعلومات العامّة عن الدرس:

اليوم: .... التاريخ: .... الحصّة: ....

المادّة: .... الصّفّ: ....

ثانياً ـ عنوان الدرس:

الإمام عليّ عليه السلام.

ثالثاً ـ أهداف الدرس:

عند صياغة الأهداف لا بدّ من مراعاة مستوياتها، حيث يقوم المعلّم بتحديد العناصر والخبرات المعرفيّة تمهيداً لصياغتها في أهداف، والّتي نقترح أن تكون على الشكل التالي:

- أن يتعرّف إلى مكانته في الإسلام.
- أن يتبيّن شخصيّته وسماته.
- أن يشرح كيفيّة تولّيه الخلافة.

ـ أن يعدّد أهمّ أعماله السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة.

ـ أن يسرد أحداث استشهاده عَلَيْهِ السَّلَامُ .

ـ الأهداف في المجال المهاريّ:

والأهـداف المهاريّـة في مثل هذه المواضيع كثيـرة وغزيرة، ويمكن للمعلّم صياغتها بسهولة، ونقترح أن تكون على الشكل التالي:

ـ أن يكتب المتعلّم موضوعاً مختصراً عن سيرة الإمام عليّ عَلَيْهِ السَّلَامُ .

ـ أن يستدلّ على أحقّيّة الإمام عَلَيْهِ السَّلَامُ بالخلافة.

ـ أن يناقش المتعلّم قصّة استشهاده عَلَيْهِ السَّلَامُ .....

ـ الأهداف في المجال الوجدانيّ:

يعتبـر هذا المجال مجالاً هامًـا، لأنّ المتعلّم يستطيع من خلاله أن يعكس ثمرة فهمه واستيعابه وتأثّره بالدرس بأسلوبه الخاصّ، ونقترح أن تكون على الشكل التالي:

ـ أن يعجب بصفاته الخلقيّة: (التواضع، العدل، الزهد، الشجاعة).

ـ أن يقدّر تفانيه في خدمة الإسلام والمسلمين.

ـ أن يتّخذ القدوة من سيرته العطرة.

رابعاً ـ المدخل إلى الدرس (التمهيد):

وهو البداية العمليّة الفعليّة للدرس، ونقترح أن تكون كالتالي:

ـ إمّا لمحة سريعة عن حياة الإمام عليّ عَلَيْهِ السَّلَامُ قبل تولّيه الخلافة.

أو طرح بعض الأسئلة مثل:

- من حيدرة؟ - لماذا لقّب بذلك؟ - من يذكر قصّة تدلّ على ذلك؟

خامساً - الحقائق والمفاهيم (العناصر الرئيسة للدرس):

- نشأته عَلَيْهِ السَّلَامُ.

- إسلامه.

- جهاده في سبيل الله.

- كيفيّة تولّيه الخلافة.

- موقفه من المتمرّدين عليه عَلَيْهِ السَّلَامُ.

- صفاته الطيّبة وخلاله الحميدة (زهده وعدله وتواضعه).

- أهمّ أعماله السياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة.

سادساً - نشاطات الدرس (كيفيّة تحقيق الأهداف) وتشمل:

أ. **نشاط المعلّم**، ويشمل: عرض المعلومات وعرض المفاهيم، ويتمّ ذلك بحسب الطريقة المراد استخدامها، فإمّا يعرضها بداية من الكلّ ونهاية بالجزء (الاستقراء) أو بداية بالجزء ونهاية بالكلّ (الاستنتاج) أو بطرح سؤال جوهريّ مثل: ما دور الإمام عليّ عَلَيْهِ السَّلَامُ في مسيرة الحياة السياسيّة للدولة الإسلاميّة؟ ومن ثمّ يبدأ المتعلّمون بالبحث الإجابة عن هذا السؤال في المصادر المختلفة تحت الإشراف المتواصل من المعلّم، هذا إذا كنّا سنلجأ لطريقة حلّ المشكلات، كما يتوجّب على المعلّم إثارة الأسئلة وترك المجال للمتعلّمين قدر الإمكان للإجابة عنها و(إدارة) النّشاط بصفة عامّة.

ب. **نشاط المتعلّمين**، ويشمل: إثارة الأسئلة والإجابة عنها، المشاركة المستمرّة في النقاش، النشاط الكتابيّ أو المقاليّ أو القصصيّ أو الإلقائيّ.

سابعاً ـ الوسائل التعليميّة:

إذا تيسّر شريط تسجيليّ حول قصّة يقوم المعلّم بعرضه على مسامع المتعلّمين. ومن الممكن أن نوظّف وسيلة تعليميّة واحدة للمساعدة على تحقيق أكثر من هدف.

ثامناً ـ الموادّ التعليميّة:

- مناقشة فقرات من الكتاب المدرسيّ عن جانب من حياة الإمام عليه السلام.
- مناقشة فقرات من مرجع آخر عن جانب آخر من حياته.
- الوقوف على خطبة أو رسالة للإمام عليه السلام.

تاسعاً ـ التقويم:

أسئلة شفهيّة:

- لماذا رأى النبيّ صلى الله عليه وآله وسلم أنّ بقاء الإسلام يتوقّف على سلامة الإمام؟
- ماذا نستفيد من سيرة الإمام عليه السلام.

أسئلة تحرٍّ:

- ناقش بعض الجوانب في سياسة الإمام عليه السلام الداخليّة.



في الختام

يبقـى أن نشير إلى أنّ العمليّة التعلّميّـة لا يمكن أن تحقّق أهدافها المرسومة مـن دون تكامل عناصرها كافّة، باعتبار أنّ العنصر أو المكوّن الواحد قد يغطّي أحـد الجوانب الرئيسة فيها، وقـد يأتي بنتائج مبتورة أو مجتزأة، لذلك حرصنا ما أمكن، وضمن الحدود الّتي يسمح بها المتن، ووفق الغاية المتوخّاة أن نضمّنه مـا نرى فيه من عناصر متآلفة نأمل أن تحقّق بالحـدّ المقبول النتائج الّتي أعدّ لأجلها هذا الكتاب، وهي محاولة تزويد المتدرّب ما أمكن من مهارات ومؤهّلات تسمـح له باستيعاب المجالات المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة، فضلًا عن تأكّده مـن صوابيّـة الخطوات الّتي يقوم بها فـي العمليّة التعلّميّة مـن أساليب ووسائل تعليميّـة، والّتي تبقـى ناقصة إن لم ترفـق بعمليّة تقويم مستمـرّة ودائمة تطال مختلف المراحل التعلّميّة وكافّة أبعادها التربويّة.

ولهـذا اقتضـى التنويه إلى أنّ عملنـا هذا يندرج في هـذا السياق، وحيث لا يمكـن الاحاطة بهذا الموضوع من جوانبه كافّة، لذلك اقتصرنا على تضمينه ما أمكن من أهداف تربويّة وتعليميّة وسلوكيّة، مع مراعاة التبسيط والسهولة بعيدًا عـن التعقيد في المصطلـح والمفهوم والمعلومة، وكذلـك بالنسبة إلى الطرائق وهي كثيرة ومتنوّعة، وتحتاج ربّما إلى دراسات مستقلّة، حيث أدرجنا بعضها من

منطلـق الأولويّــة والأهمّيّة، وهذا لا يعني أنّ ما أغفلناه مــن طرائق كطريقة حلّ المشكلات ولعب الأدوار والتمثيل، ودراسة الحالة وغيرها من الطرائق الناشطة، ليس بذات أهمّيّة، وإنّما بسبب ضيق المساحة المخصّصة لهكذا موضوع. والأمر عينه ينطبق على الأساليب والوسائل التعليميّة، حيث يحتاج تناولها إلى دراسات خاصّــة، وهكذا بالنسبة للتقويم بمستوياته المختلفــة. وليس أقلّ من ذلك خطّة التدريــس بمراحلها وأنواعها المختلفة سواء كان ما يتعلّق منها بالخطّة السنويّة أو الفصليّة أو اليوميّة، وهو كذلك في النماذج التطبيقيّة للدروس.

كما لا يغيب عن بالنا أنّ ما أدرجناه يعتبر الخطوة الأولى في العمليّة التعلّميّة ويفتح الأبواب لمجالات عديدة ومتنوّعة من قبيل الإدارة الصفّيّة واستراتيجيّات التعلّم وكيفيّات التواصل، وعمليّات تدريس فعّال، بل أكثر من ذلك التعلّم بالقيم، الّتي تستمد روحها من النسيج الاجتماعيّ والتربويّ والفكريّ والمعتقديّ للمحيط والبيئــة الّتي يعيش فيها الانسان، وغيرها من عناوين يمكن أن تشكّل منهج عمل دائم لبناء شخصيّة رساليّة إنسانيّة فاعلة في المجتمع وتعيش همومه وقضاياه، وهذا لا يتحقّق إلّا في إطار التكامل بين مختلف مكوّنات العمليّة التعلميّة والتربويّة مــن معلّــم يتمتّع بثقافة تربويّة ويحمــل رؤية واضحة، إلى جنــب منهاج مدروس وبيئة تربويّة مريحة ومطمئنة.

المصادر والمراجع:

١ـ القرآن الكريم

٢ـ ابـن منظـور، جمـال الدّين محمّد بـن مكرم، لسـان العـرب ج ٨، مادّة طريقة.

٣ـ الأحمد، ردينة عثمان، واليوسف، حذام عثمان، طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة)، عمّان، دار المناهج، ط ٢، ٢٠٠٥ م.

٤ـ أحمد، محمّد عبد القادر، طرق التدريس العامّة، القاهرة، مكتبة النهضة المصريّة،، ط ٨، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م.

٥ـ الأميـن، شاكر، الشامل في تدريـس الموادّ الاجتماعيّة، عمّان دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥ م.

٦ـ جابـر، عبد الحميد جابر، مهارات التدريس، دار النهضة العربيّة، ط ١، ١٩٩٩ م.

٧ـ جامل، عبد الرحمن عبد السلام، طرق تدريس الموّاد الاجتماعيّة، عمّان

دار المناهج، ط ١، ١٤٢٢ هـ.

٨ـ جـان، محمّد صالح بن عليّ، المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، الطائف، دار الطرفين للنشر والتوزيع، ط ١، ١٤١٩ هـ.

٩ـ جونسـون، ديفيـد وجونسـون، روجـر وهولبك، إديـث جونسـون، التعلّم التعاونيّ، ١٩٩٥م، ترجمة مدارس الظهران الأهليّة، الظهران، السعوديّة، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع.

١٠ـ الحصـري، عليّ منير والعنيزي يوسف، طـرق التدريس العامّة، الكويت، مكتبة الفلاح، ط ٢، ٢٠٠٤م.

١١ـ حمـدان، محمّد زياد: الوسائـل التعليميّة مبادؤهـا وتطبيقاتها، مؤسسة الرسالة ١٩٨١.

١٢ـ الحيلـة، محمّد محمود، طرائق التدريـس واستراتيجيّاته، دولة الإمارات العربيّة المتّحدة، دار الكتاب الجامعيّ، العين، ط ٣، ١٤٢٤ هـ.

١٣ـ الخـرب، حمـد عبـد العزيـز وعبد الرحمـن، عبـد الفتّاح سعـد، طرق التدريـس العامّة بين التقليـد والتجديد، مكتبة الرشـد، الرياض ط ١، ١٤٢٤ هـ.

١٤ـ خضر، فخري رشيد، طرائق تدريـس الدراسات الاجتماعيّة، عمّان، دار المسيرة، ط ١،٢٠٠٦ م.

١٥ـ الخطيـب، علم الديـن، تدريـس العلـوم أهدافـه واستراتيجيّاته، نظمه

وتقويمه، الكويت، مكتبة الفلاح، ط١، ١٤٠٧ هـ.

١٦ـ الخطيب، علم الدين، الأهـداف التربويّة تصنيفها وتحديدها السلوكيّ. الكويت مكتبة الفلاح، ط ١، ١٤٠٨هـ.

١٧ـ الخلايلة، عبد الكريم واللبابيدي، عفاف، طرق تعليم التفكير للأطفال، عمّان، دار الفكر، ١٩٩٠، الأردن.

١٨ـ دروزه، أفنـان نظير، النّظرية في التدريـس وترجمتها عملياً، عمّان، دار الشروق، ط ١، ٢٠٠٠ م.

١٩ـ الربيعـي، محمود داود سليمـان، طرائق وأساليب التدريـس المعاصرة، عمّان، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٦ م.

٢٠ـ زيتـون، كمال عبد الحميد، التدريـس، نماذجه ومهاراته، القاهرة، عالم الكتب،، ط ١، ١٤٢٣ هـ ـ ٢٠٠٣ م.

٢١ـ الرقب، سعيد محمّد عبد الرحمن، مرشد المعلّم في الاستقصاء لمبحث التربية الإسلاميّة ايلول، ٢٠٠٠.

٢٢ـ سعـادة، جودت، استخدام الأهداف التعليميّة في جميع الموادّ الدراسيّة. القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ط ١، ١٩٩١م.

٢٣ـ سلام، سيّد أحمد سلام، المرشد في تدريس العلوم، الرياض، دار طيبة، ط ١، ١٤١٢هـ.

٢٤ـ السليتي، فراس، استرتيجيّات التعلّم والتعليم (النظريّة والتطبيق)، عمّان.

عالم الكتب الحديث (اربد) - جدارا للكتاب العالميّ ط ١، ١٤٢٩ هـ، ٢٠٠٨ م.

٢٥- الصالح، بدر، مذكرة خاصّة للأهداف السلوكيّة ودورها في العمليّة التعليميّة عام ١٤١٥ هـ.

٢٦- الطيطي، محمّد حمد، الدراسات الاجتماعيّة: طبيعتها - أهدافها - طرائق تدريسها، عمّان، دار المسيرة،، ط ١، ١٤٢٣ هـ..

٢٧- العاني، رؤوف عبد الرزاق، اتّجاهات حديثة في تدريس العلوم، الرياض، دار العلوم، ط ٤، ١٤٠٧هـ.

٢٨- العاني، طارق عليّ، والجميلي، أكرم جاسم، طرائق التدريس والتدريب المهني،ليبيا، طرابلس، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربي،، ط ١، ٢٠٠٠ م.

٢٩- عمر، إيمان، طرق التدريس،عمّان، ط ١، ٢٠١٠ م.

٣٠- عايل، حسن، المنوفي سعيد جابر، المدخل إلى التدريس الفعال،الرياض، الدار الصولتية للتربية، ١٤١٩ هـ.

٣١- عبيدات، ذوقان أبو السميد سهيلة، استراتيجيّات التدريس في القرن الحاديّ والعشرين، دليل المعلّم والمشرف التربويّ، عمّان، دار ديبونو للنشر والتوزيع، ط ١، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م.

٣٢- العتوم، منذر سامح، طرق التدريس العامّة، الرياض، دار الصميعي،، ط

١، ١٤٢٧ هـ.

٣٣ـ عدس، عبد الرحمن، يوسف القطامي وآخرون، علم النفس التربويّ، عمّان، جامعة القدس، ١٩٩٣.

٣٤ـ عساف، عبد المعطى محمّد وحمدان، يعقوب، التدريب وتنمية الموارد البشريّة: الأسس والعمليات، عمان، دار زهران، ٢٠٠٠.

٣٥ـ عفانة، إسماعيل عزو والخزندار، نائلة نجيب، التدريس الصفّي بالذّكاءات المتعدّدة، عمّان، دار المسيرة، ط ١، ١٤٢٧ هـ، ٢٠٠٧ م.

٣٦ـ علّام، صلاح. التقويم التربويّ المؤسسيّ، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٣.

٣٧ـ فرج، عبد اللطيف حسين، المناهج وطرق التدريس التعليميّة الحديثة، جدّة، دار الفنون للنشر، ط ٢، ١٤١٩ هـ.

٣٨ـ فوزي فايز اشتيوه: أثر طريقتي الاستقصاء والتعلُّم الذاتيّ في التحصيل الفوريّ والمؤجّل لدى طلبة الصفّ التاسع الأساسيّ في مادّة التربية الإسلاميّة، ص٩.

٣٩ـ محمّد، مصطفى عبد السميع وجاد، محمّد لطفي ومحمّد، صابر عبد المنعم، الاتّصال والوسائل التعليميّة، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، ط ١، ٢٠٠١.

٤٠ـ مرزوق، محمّد السيّد محمّد. دليل المعلّم إلى صياغة الأهداف التعليميّة السلوكيّة والمهارات التدريسيّة، المملكة العربيّة السعودية، دار ابن

الجوزي، الطبعة الأولى ١٤١٦هـ.

٤١ـ مرعـي، توفيق أحمد والحيلـة، محمّد محمود، طرائـق التدريس العامّة، عمّان، دار المسيرة، ط ١، ٢٠٠٦ م.

٤٢ـ المقبل، عبدالله، التعلّم الجماعيّ والفرديّ: التعاون والتنافس والفرديّة، ترجمة رفعت محمود بهجت، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٠ م.

٤٣ـ مكي، وداد، رسالة الماجستير، مناهج وطرق تدريس الموادّ الاجتماعيّة، الفصل الدراسيّ الأوّل لعام ١٤٢٩ هـ، ٢٠٠٨ م.

٤٤ـ موحـي، محمّـد آيت الأهداف التربويّـة، المغرب العربـي ـ دار الخطابي للطبع والنشر ـ ط ٣ ـ ١٩٨٨ م.

٤٥ـ النجدي، أحمد، طرق وأساليب واستراتيجيّات حديثة في تدريس العلوم، عمّان، دار الفكر،٢٠٠٣ م.

٤٦ـ اليوسـف، محمّد صالـح محمّد، الاتّجاهات المعاصـرة في طرق تدريس علوم الحياة ومناهجها، الرياض، دار العلوم، ط ١، ١٤٠٣ هـ.

الانترنت:

١ـ تيشوري، عبد الرحمن، الحوار المتمدّن – العدد: ١٣٥٢ – ٢٠٠٥ / ١٠ / ١٩.

٢ـ http://alwehdaschool.ahlamontada.net

٣ـ ستراتيجيّة التدريس بالاستقصاء.www.jnobedu.net/uploaded/1.ppt

٤ـ التعلّم بالاستقصاء (الاستكشاف) www.ashraf-t.com

٥ـ تقويم تعلّم الطلّاب أساليب وأدوات، faculty.ksu.edu.sa

٦ـ سعود، فاطمة، استراتيجيّة استخدام الوسائل السمعيّة والبصريّة لطلبة صعوبات التعلّم،manar-se.net/play.

٧ـ العبيد، إبراهيم، الوسائل التعليميّة – تقنيات التعليم، www.alqaly.com.

٨ـ العصف الذهنيّ، www.edutrapedia.illaf.net

٩ـ العصف الذهنيّ، www.egyptwindow.net

١٠ـ عؤابي، محمّد عباس محمّد، دليل المعلّمين في طرائق التدريس، www.ibtesama.com/vb.

١١ـwww.wpvschool.com